

konferencia

Csányi Erzsébet

A Vajdasági innovatív tudástérért 2

Tóth Karolina

Tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése 3

Tapiska Szilvia

A számítógép mint oktatási eszköz a matematikatanításban 17

Lajkó Brigitta

Asszimilációkutatás a szabadkai magyar végzős középiskolások között 37

Csincsik Anikó

Vajdasági magyar nyelvhasználat egyetemisták körében 45

Kovács Katalin

A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a lakóhely függvényében 59

Békés Nóra

Az értelmiségi lét felé haladó roma fiatalok identitásalakulása 68

D. Horváth Gábor

Danubius és Hungaria 82

Novák Anikó

A Duna misztikuma 87

Erdélyi Tivadar

Létezik-e dunai-identitás a divat terén? 92

Mándity Krisztina

Nyugati ikonográfiai elemek a magyarországi ortodox falképeken 105

Győri-Dani Dóra – Rokszi Adrienn

A vizuális kategorizációs folyamatok elektrofiziológiai korrelátumai 112

Csönge Tamás

A hús, ami minket (t)akar 125

Flaman Szilvia

A mesehősök lehetséges tipológiai 136

szemle

Virágh Szabolcs

Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban 149

kritika

Pusztai Gabriella

Betűkből ácsolt hidak 157
Farkas Mária (2004) A Nouvelle Revue de Hongrie mint kultúraközvetítő folyóirat.
Farkas Mária (2009): La culture hongroise refletée par une revue ouverte à l'Occident

Csernyák Hajnalka

Nyelvtanulás két kézzel 159
Kontráné Hegybíró Edit (2010). Nyelvtanulás két kézzel. A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában

A vajdasági innovatív tudástérért

A Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium 2002 óta minden évben megrendezi a Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferenciát az Újvidéki Egyetem valamelyik újvidéki ill. szabadkai karán. A VMTDK Kárpát-medencei hatókörű, magyar nyelvű tudományos diákköri mozgalom, amelyben évente immár 150 hallgató és 150 mentor vesz részt új kutatási eredményekkel. A VMTDK nemzetközi, közép-európai jellegét a Kárpát-medence minden régiójából érkező résztvevők biztosítják. A tanácskozás nyelve magyar. A rendezvény a magyar szaknyelv igényes használatára, közéleti gyakorlására ösztönöz és ehhez teremt nyilvános színteret. A VMTDK szekciói a tudományok és a művészetek minden területét és ágát felölelik. A VMTDK nem versenyjellegű, de a nemzetközi tudományos bizottság kihirdeti a szekcióelsőket. A kuratórium a korábbi VMTDK-kon felmutatott kimagasló tudományos ill. művészeti eredmények alapján odaítéli a Kristálygömb díjat. A VMTDK a magyarországi OTDK-ra történő vajdasági nevezések kvalifikációs lehetősége. A konferenciára megjelenik a háromnyelvű (magyar, angol, szerb) rezümékötet. A VMTDK célja serkenteni a felsőoktatási diáktudományos és művészeti kutatómunkát, ösztönözni a kiváló egyetemi hallgatók tudományos igényű, innovatív tevékenységét, tervszerűbbé tenni a vajdasági elitképzést egy folyamatos tudományos és művészeti fórum működtetésével, hozzájárulni a fiatalok társadalmi érvényesüléséhez, fellendíteni a vajdasági magyar tudományos és művészeti közéletet.

Ennek a küldetésnek eleget téve zajlott 2010. november 27-én Újvidéken, a Technológiai Karon a 9. VMTDK.

A kutatási eredményekből az Iskolakultúra jelen száma egy tematikus válogatást ad. Mivel a konferencia top-témája a Duna volt, három dolgozat a Duna-tematikával foglalkozik az irodalom, a szimbolizáció, az identitáskutatás szempontjából (D. Horváth Gábor: Danubius és Hungaria. Politikától mentes és túlterhelt allegóriák a 19. század végén; Novák Anikó: A Duna misztikuma. A Duna és a vajdasági magyar irodalom; Erdélyi Tivadar: Létezik-e dunai-identitás a divat terén?). A többi tanulmány módszertani, pszichológiai, szociológiai, irodalom- és nyelvtudományi, művészettörténeti kérdéseket vet fel (Tóth Karolina: Tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése; Tapiska Szilvia: A számítógép mint oktatási eszköz a matematikatanításban; Kovács Katalin: A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a lakóhely függvényében; Győri-Dani Dóra: A vizuális kategorizációs folyamatok elektrofiziológiai korrelátumai; Békés Nóra: Az értelmiségi lét felé haladó roma fiatalok identitásalakulása; Mándity Krisztina: Nyugati ikonográfiai elemek a magyarországi ortodox falkepeken; Csincsik Anikó: Vajdasági magyar nyelvhasználat; Flaman Szilvia: A mesehősök lehetséges tipológiai; Csöngé Tamás: A hús, ami minket (t)akar; Lajkó Brigitta: Asszimilációkutatás a szabadkai magyar végzős középiskolások között).

Csányi Erzsébet

Tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése

Minden gyermek egyedi, megismételhetetlen és különleges. Képességeik egyedi módon és eltérő ütemben fejlődnek. Vannak olyanok, akik minden lépcsőfokot problémamentesen vesznek, vannak, akik egyet-kettőt átugranak, és olyanok is, akik láthatóan szenvednek. Sajnos a szülőknek sokszor fel sem tűnik, hogy valamiben lemarad a gyermekük, hiszen manapság egyre kevesebb idő jut a beszélgetésre, a közös kirándulásokra, játékokra, az esti mesére. Ezért a családban sokszor észre sem veszik, ha a gyermek túl keveset beszél, nem szeret a szabadban játszani, ügyetlenül mászik, ugrál, vagy meg sem tudja fogni a ceruzát, hogy rajzoljon, színezzon.

Bevezető

A gyerekek az első éveikben a legfogékonyabbak minden téren. Ám ekkor még semmilyen elvárásokat nem támasztanak velük szemben. Ha egy óvodás valamilyen más, mint a többi gyermek, nyugodt szívvel rámondják, hogy majd kinövi, hiszen még olyan kicsi. Az odafigyelés és a hasznosan eltöltött közös idő helyett sokkal egyszerűbb a gyermeket beültetni a tévé elé, vagy valamilyen divatos játékkal lekötni a figyelmét. Mindebből azonban nagyon keveset lehet tanulni, a gyermek rész képességei kevésbé fejlődnek, tapasztalatai nem gyarapodnak, a szülők pedig egyre kevésbé ismerik a saját gyermekük képességeit.

Hat-hétéves korban azonban drámai változásokkal kell szembenéznie minden gyermeknek és szülőnek. Az iskolai tanulás csak akkor lehet eredményes, ha a gyermek megváltozott gondolkodásmódja mellett képességei, tapasztalatai és a környezet feltételei is optimálisak. A tudást ekkor már osztályzatokban és dicséretben mérik, és a lehető legfontosabbá válik az, hogy a tanulónak milyenek a rész képességei. Hiszen az olvasás, írás és számolás megtanulása a megfelelő rész képességek megléte és fejlettségi szintje nélkül kudarcra van ítélve. A tanulásban elszenvedett kudarc pedig minden gyermek életére rányomja bélyegét.

Szeretném felhívni a figyelmet, hogy a gyermekre való odafigyelés szülői részről, illetve az óvodai nevelő és pedagógus szakértelme lényegesen befolyásolja a gyermek képességeinek fejlődését, felzárkóztatásának ütemét és a tanulásban nyújtott teljesítményét. A tanulásban elért sikereket elsődlegesen a gyermek képességei, a családi nevelés módszeressége, valamint az oktatási intézményekben dolgozó szakemberek szaktudása befolyásolja. A szülőnek és a pedagógusnak az lenne a feladata, hogy figyelemmel kísérje a gyermek fejlődését, segítse, és amennyiben szükség van rá, szakember segítségét kérje. A probléma korai felismerése ugyanis a felesleges kudarcától kímélheti meg a gyermeket.

Dolgozatomban a tanulási nehézséggel, illetve rész képesség-zavarral küzdő gyermek fejlesztési, kezelési lehetőségeivel foglalkozom. Szó esik a hazai (szerbiai) oktatási rendszerről, a szakemberek (logopédusok, fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok) munkájáról, de elsősorban szakmámnak megfelelően az osztálytanítók nélkülözhetetlen szakértel-

méről. Külön fejezetben részletezem azokat a lehetőségeket, gyakorlati feladatokat és ötleteket, melyeket felhasználva a pedagógusok látványos eredményeket érhetnek el a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek részképességeinek fejlesztésében. A játékok és foglalkozási feladatok eredményességét, alkalmazási lehetőségét saját tapasztalataimmal és megfigyeléseimmel bővíttem. Mindemellett ajánlom áttekinteni és megismerni az összegyűjtött fejlesztő könyveket és füzeteket, melyeket a dolgozatom végén csoportok szerint ismertetek.

Vizsgálati tényezők

A tanulási zavarok vonatkozásában is igaz, hogy minél korábban sikerül azonosítani a problémát, annál eredményesebben kezelhető. A jellegzetes tünetek már viszonylag korán, óvodáskorban is észlelhetőek, de ekkor még természetesen nem beszélhetünk tanulási zavarról, hanem csupán veszélyeztetettségről. A korai tünetek felismerésében kitüntetett szerepe van a családnak és az óvodai nevelőnek. Ők azok, akik észrevételeik következtében szakember segítségét kérhetik, hogy a gyermek mielőbb megfelelő ellátásban részesüljön. Hiszen annak eldöntése, illetve igazolása, hogy valóban specifikus tanulási nehézség, részképesség-zavar vagy veszélyeztetettség áll-e a problémák hátterében, szakember feladata.

A gyermek részképességeinek fejlettségi szintjéről, értelmi képességeiről logopédus, pszichológus, illetve fejlesztőpedagógus szakember adhat hivatalos diagnózist. A vizsgálat során a szülők és óvodai nevelők véleménye és észrevételei is mérvadóak.

A tanulási zavar veszélyeztetettségének tünetei az óvodáskorban (Tánczos, 2006)

- Később kezdett el beszélni, mint a legtöbb gyermek (megkésétt beszédfejlődés).
- A családban már előfordult hasonló probléma.
- Súlyos beszédhibás volt a gyermek.
- Nehézségei vannak bizonyos szavak kiejtésénél.
- Nem tudja külön kimondani a szót alkotó beszédhangokat, illetve nem tudja a külön kiejtetteket összekapcsolni/egybemondani.
 - Nehezen tanul meg új szavakat.
 - Nehezen találja meg a helyzethez illő szót.
 - Problémás a rímek alkotása, megtalálása.
 - Nehézségek mutatkoznak a számok, betűk, színek, a hét napjai, illetve a mértani formák (kör, négyzet, háromszög, stb.) neveinek elsajátításában.
 - Nehezeze esik figyelnie, nyugodtan ülnie, mesét hallgatnia.
 - Szeret mesét hallgatni, de nem érdeklik a betűk, szavak.
 - Nagymozgásai ügyetlenek, rendezetlenek, bizonytalanok, például labda elkapása, rúgása, dobása, ugrás, mászás, stb.
 - Gyakran megbotlik, elesik, nekiütközik tárgyakkal.
 - Nem tudja követni a mozgásokra vonatkozó utasításokat még akkor sem, ha bemutatják neki.
 - Helytelenül, illetve rosszul fogja a ceruzát, krétát, ollót, gondot jelent a gombolás, fűzés (gyenge a finommozgások kivitelezése).
 - Rosszul, fordítva veszi fel a ruháit.
 - Gyenge a formafelismerése, tapintása.
 - Elfelejtje az óvó-, illetve gondozónők, valamint a barátai nevét.
 - A társakkal való érintkezés sokszor zavart, feszültségekkel teli.
 - Több tagból álló utasítást nem tud követni, csak akkor, ha egyesével hallja azokat.
 - Nehézséget jelent egy történet eseményeinek helyes sorrendben való elmesélése.

Az iskolaérettség vizsgálata és az integráció

Az iskolaérettségi vizsgálatot pszichológus szakember végzi, és a vizsgálat eredményének függvényében tesz javaslatot arra, hogy a gyermek elkezdheti-e az iskolát. Nálunk, a Vajdaságban, ezekre a vizsgálatokra vonatkozó oktatási törvények értelmében minden 6 és fél évet betöltő gyermek elkezdheti az iskolát, az iskolaérettségi vizsgálat azonban nem kötelező. A döntés a szülők kezében van. Kérhetik szakember véleményét, de végül is saját döntésük alapján íratják be a gyermeket első osztályba, vagy járatják tovább óvodába, legfeljebb 8 éves koráig.

Tőke Márta iskolapszichológus elmondása szerint a zentai Stevan Sremac Általános Iskola keretein belül ők 2010-ben is elvégezték a vizsgálatokat és felmérték a gyerekek iskolaérettségre vonatkozó képességeit, tudását. A vizsgálati eredmények pedig egyértelműen jelezték: néhány gyereknek még az óvodában lenne a helye, illetve komoly segítségre van szüksége ahhoz, hogy az első osztályba iratkozó társaik normáihoz fel tudjanak zárkózni. Az első osztályos tanulók képességeit Zentán és a községhez tartozó iskolákban a fejlesztőpedagógiával is foglalkozó osztálytanítók (például Berze Gizella) saját kezdeményezésre végzik el az iskola-kezdés első hónapjában. Ezek a vizsgálatok különösen fontossá váltak 2010-ben, amikor is életbe léptek az integrációra vonatkozó oktatási törvények.

Az integrációról sokan sokféleképpen vélekednek. De miről is van szó tulajdonképpen? Az integrációnak különböző fokai vannak, melyek az átlagos és a különleges bánásmódot igénylő gyerekek oktatási lehetőségeit valósítják meg:

Lokális integráció: amikor a gyerekek közös épületben tanulnak, de külön tagozatokon. A Vajdaságban ilyenek a kisegítő tagozatok, Magyarországon pedig a kisegítő, illetve logopédiai osztályok. Ebben az esetben a gyerekek között nincs semmiféle kapcsolat, de van rá lehetőség, amennyiben a pedagógusnak sikerül megvalósítani a közös játékokat, kirándulásokat és rendezvényeket.

Szociális integráció: nagyon hasonlít a lokálishoz, de ebben az esetben tudatosan egye-
sítik a gyerekeket a szabadidős tevékenységeken.

Részleges integráció: a lokális és a szociális keveréke, amikor a gyerekek egy helyen tanulnak, de nemcsak a szabadidőben vannak együtt, hanem bizonyos órákon is. Itt természetesen csak azokról a sajátos nevelési igényű gyerekekről van szó, akiknek ez megfelel. Minden esetben a gyermek érdeke az első.

A teljes integráció az inklúzió. Az inklúzió során a sajátos nevelési igényű gyermek átlagos iskolában, átlagos gyermekek között tanulhat, viszont a pedagógus a megfelelő

A tanulási zavarok vonatkozásában is igaz, hogy minél korábban sikerül azonosítani a problémát, annál eredményesebben kezelhető. A jellegzetes tünetek már viszonylag korán, óvodáskorban is észlelhetőek, de ekkor még természetesen nem beszélhetünk tanulási zavarról, hanem csupán veszélyeztetettségről. A korai tünetek felismerésében kitüntetett szerepe van a családnak és az óvodai nevelőnek. Ők azok, akik észrevételeik következtében szakember segítségét kérhetik, hogy a gyermek mielőbb megfelelő ellátásban részesüljön. Hiszen annak eldöntése, illetve igazolása, hogy valóban specifikus tanulási nehézség, részképeség-zavar vagy veszélyeztetettség áll-e a problémák hátterében, szakember feladata.

szakemberek segítségével egyéni fejlesztési tervet készít, mely lehetőséget biztosít a gyermek segítségével történő fejlesztésére.

Spontán vagy más néven rideg integráció: ez az a folyamat, ami jelen esetben nálunk már folyik, és úgy tűnik, hogy ez fog folytatódni. Ebben az esetben mindenféle feltétel megléte nélkül, vagy csak nagyon kevés feltétel meglétével valósul meg a sajátos nevelési igényű gyermek integrációja.

Azt mindenképpen tisztázni kell, hogy vannak olyan diákok, akik integrálhatóak a hagyományos oktatásba, de vannak olyanok is, akiknek külön logopédiai osztályba kell kerülniük, de nem gyógypedagógiai iskolába, hanem a hagyományos iskola egyik külön osztályát alkotják, ahol szakemberek segítik őket a tanulásban. Viszont vannak olyan gyerekek is, akiknek bizony a szegregált oktatás a legmegfelelőbb: ilyenek a súlyos értelmi fogyatékosok. Ők azok, akik valóban a gyógypedagógiai iskola tagozatain tudnak fejlődni. Minden esetben lényeges, hogy a gyermek érdekeit kell előnyben részesíteni.

Lučev Mária óbecsei gyógypedagógus szerint „az integráció az, amikor a gyerek és a szülő alkalmazkodik az iskolához, az iskola befogadja a gyereket, de nem tesz meg mindent a gyerek teljes elfogadásához. Az inklúzió az, amikor az iskola teljes tantestülete alkalmazkodik a gyerekekhez, és képességeivel együtt fogadják őt el.” A feltételek sajnos nagyon sok vajdasági iskolában nincsenek meg, így a halmozottan sérült gyerekek, illetve azok, akik enyhe értelmi fogyatékoságuk mellett látás-, hallás- vagy egyéb sérülésekkel küzdenek, nem vagy csak nagyon nehezen tudnak majd alkalmazkodni. A sikeres integráció csakis a megfelelő szakemberek segítségével valósulhat meg. Így minden iskolában szükség lenne gyógypedagógusra, fejlesztőpedagógusra és logopédusra. Ennek hiányában az osztálytanítókra hárul a felelősség, hogyan képesek megoldani az integráció teremtette problémákat.

Beilleszkedési, tanulási és magatartási problémák vizsgálata

Számos esetben igaz, hogy az osztálytanító az első, aki gyanítja, hogy a gyermeknek tanulási nehézsége van. A pedagógus a gyermek teljesítőképességét és magatartását kortársaihoz tudja hasonlítani, és ezért a nehézséggel küzdő gyermek problémáit hamarabb felismeri, mint a szülő. A komoly szaktudással és tapasztalattal rendelkező tanító észleli, ha egy tanuló képességei eltérnek az átlagostól, lemarad társaitól vagy nem az elvárt módon, intelligenciaszintjének megfelelően teljesít. Legtöbb esetben azonban a segítségnyújtás formáját nem könnyű megtalálni. A tanító viszont kérheti a Nevelési Tanácsadó (Magyarországon) vagy a témával foglalkozó szakemberek, fejlesztőpedagógus, pszichológus és logopédus segítségét. Sajnos nálunk a Vajdaságban, főleg a kisebb településeken, igen kevés a jó szakember, és ha akad is, aki ezzel foglalkozik, magánrendelőjében sokak számára megfizethetetlen áron kínálja szolgáltatásait.

Adott körülmények között első lépésként az osztálytanító pedagógiai jellemzést készít, ha a gyermek közösségi beilleszkedésében, magatartásában vagy a tanulási képességeiben nehézségek tapasztalhatók, és a hiányosságok miatt szeretne más, az iskolai helyzeten kívül álló szakemberhez fordulni. Ez a jellemzés egyben vizsgálati kérelemként is szolgál, melyet a szülő aláírásával elfogad. Ezt követően az adott szakember (pszichológus, logopédus, illetve gyógypedagógus) a szülővel időpontot egyeztet a gyermekről való beszélgetésre, illetve a gyermek pedagógiai-pszichológiai vizsgálatára. A vizsgálatról minden esetben írásos vélemény készül, mely csak azután kerülhet az iskolába, miután a szülő azt elolvasta, egyetértett vele (vagy nem) és aláírta.

A pedagógiai-pszichológiai vizsgálatot minden esetben a szülővel történő beszélgetés előzi meg. A szakember megismeri a szülő álláspontját arról, hogyan látja gyermekét, annak iskolai nehézségeit, illetve hogy miben kér segítséget. Ezután anamnézisszerűen felelevenítik a gyermek fejlődésének főbb állomásait, egészen a várandósságtól a jelen

időszakig. A gyermek vizsgálata során a szakember megfigyeli, hogyan vesz részt a teljesítményhelyzetben, mennyire tudja mentális erőforrásait mozgósítani, elég kitartó-e a figyelem, mikor fárad el, hogyan viseli el az időnyomás által okozott terhelést, milyen kapcsolatot tud kialakítani a számára idegen felnőttel, hogyan számol be önmagáról, iskolai nehézségeit miként fogalmazza meg és miben várna segítséget.

Részletekre bontva elmondható, hogy a szakember a pedagógiai vizsgálat során a gyermek életkorának megfelelően vizsgálja a dominanciát, a tájékozódást időben és térben, a testsémát, valamint a nyelvi készségeket, a szókincset és a figyelem minőségét. Külön, az életkornak megfelelően, vizsgálják az olvasási, írási és számolási képességeket, illetve a normától való eltérés szintjét. Megpróbálják felmérni az elmaradás mértékét, és típushibákat keresve az okát is. A vizsgálat része lehet a tanítási módszerek feltérképezése is. Amennyiben a tanulási nehézségek háttérében részképesség-problémára utaló tünet látható, akkor kiegészítő vizsgálatok segítenek azok feltárásában (Sindelar, Frostig, GMP-GOH, mozgásvizsgálat, stb.).

A pszichológiai vizsgálat során, tanulási nehézségek esetén, a szakember feltérképezi a gyermek gondolkodási funkcióit, különös tekintettel a problémás területekre. Az okok feltárásával így a legmegfelelőbb segítséget (fejlesztést, könnyítést, tanórai felmentést) ajánlhatja a gyermek számára. A vizsgálat arra is kitér, hogy az iskolai kudarcok hogyan hatnak a gyermek lelki életére, fejlődésére, hogy a teljesítményben, viselkedésben tapasztalható változások háttérében mi állhat: kialakultak-e pszichés tünetek a tanulási, magatartási problémák következtében, vagy éppen a lelki nehézségek következménye lehet-e a tanulási, viselkedésbeli változás. A pszichés tünetek és a lelki problémák rendezésére a pszichológus szakember a vizsgálat befejezése után a szülő kérésére segítséget nyújt a családnak.

A tanulási nehézségek pedagógiai vizsgálata

Napjainkban a pedagógusok egyre gyakrabban találkozhatnak olyan tanulókkal, akik valamilyen okból nem vagy csak nagyon nehezen képesek elsajátítani az írás-, olvasás-, és számolástechnikákat speciális segítség nélkül. Ezt a különleges bánásmódot a tanítók azonban csak akkor képesek sikeresen megszervezni, ha megfelelő vizsgálattal kiderül, hogy az olvasás, írás, számolás mely területén küszködik nehézséggel a tanuló.

Megoldásként a Vajdasági Pedagógiai Intézet Vicsek Annamária közreműködésével kidolgozott egy programot a tanulási nehézséggel küszködő gyermekek és tanáraik megsegítésére, támogatására. Olyan vizsgálati feladatlapok gyűjteményét tették közzé, melyek részletes leírással, vizsgálati tanácsokkal és kiértékelési kulccsal segítik az osztálytanítókat a tanulási nehézségek vizsgálatában. A felméréseket megfelelő előkészítéssel és felkészüléssel bármelyik tanító el tudja végezni a diákjaival, ha a tanulási nehézség gyanúja merült fel.

Tehát a közzétett gyűjteményben szereplő vizsgálatokat az iskolapedagógus, logopédus és az általános iskolai tanító is elvégezheti az instrukciókban leírt módon. A vizsgálat eredménye azonban csupán tájékoztató jellegűnek tekinthető, hiszen a diszlexia, a diszgráfia, illetve a diszkalkulia hivatalos, szakértői diagnózisának felállítására csak a komplex pszichológiai, logopédiai, pedagógiai vizsgálat alapján kompetensek az illetékes szakemberek. Ezzel a vizsgálati lapgyűjteménnyel azonban a gyakorlatban tanító pedagógusoknak szeretnének támogatást nyújtani, hogy könnyebben eldönthessék, elengedő lesz-e az a segítség, amit ők tudnak nyújtani a tanulóknak, vagy szükséges további szakértői segítséghez fordulni.

A kézikönyv négy különböző vizsgálatot tartalmaz, feladatlapokkal, magyarázattal és részletes instrukciókkal. Az első osztályos tanév eleji komplex vizsgálat leginkább az iskolaérettségi vizsgálatához hasonlítható, mely az alábbi képességek és tudás felmérésére alkalmas:

- Szókincsvizsgálat
- Relációs szókincs
- Főfogalom-alárendelés
- Összefüggő beszéd (eseményképekről)
- Beszédeszlelés és verbális motorika
- Az auditív észlelés vizsgálata
- A beszédmegértés vizsgálata
- A verbális emlékezet vizsgálata
- A vizuális percepció vizsgálata
- A vizuális emlékezet vizsgálata
- A számlálás és a számfogalom vizsgálata
- Az analóg gondolkodás és a grammatikai struktúrák vizsgálata
- A vizuomotoros koordináció vizsgálata
- A vizuális figyelem vizsgálata
- Formamásolás

Úgy gondolom, ez az egyik legfontosabb vizsgálat, melyet a kézikönyv tartalmaz, hiszen a 6–7 éves korosztály képességeinek szakszerű felmérését tartalmazza. Ebben a korban még sokkal könnyebben korrigálhatóak az esetleges hiányosságok, lemaradások. Arról nem is beszélve, hogy a szakszerű felzárkóztatás és segítségnyújtás következtében kevesebb valószínűséggel alakul ki tanulási nehézség, így elkerülhetőek a gyermek számára feleslegesen elszenvedett kudarcok. Fontosnak tartom kiemelni, hogy ezzel a vizsgálattal számos kisdiák életét lehetne megkönnyíteni, egyéni fejlesztéssel iskolai teljesítményét javítani. Ezért ajánlatos lenne, ha minden osztálytanító rendelkezne a tanulási nehézségekkel kapcsolatos némi szaktudással, és a tanév eleji komplex vizsgálat elvégzése után szakszerű segítséget tudnának nyújtani a tanulóknak.

A tanulási nehézséggel küszködő általános iskolás tanulók pedagógiai vizsgálatához készült kézikönyv az olvasás, írás és a matematikai képességek vizsgálatára az 1.-től a 4. osztályig tartalmaz felmérő feladatlapokat. Minden vizsgálat figyelembe veszi az életkori sajátosságokat. Fontos azonban jól átgondolni, hogy az adott vizsgálatokat mikor a legcélszerűbb elvégezni. Így például az első osztályos tanulót az első hónapokban érdemesebb a komplex tanév eleji vizsgálattal felmérni, mintsem az írási vagy olvasási képességét vizsgálni.

A tanulási nehézségek pedagógiai vizsgálatáról általában elmondható, hogy egy adott vizsgálatot hosszabb-rövidebb megfigyelési szakasz előz meg, amikor a tanító feljegyzéseket készít a tanuló iskolai teljesítményéről és viselkedéséről. Ezek a feljegyzések fontos szerepet kapnak a súlyosabb esetek kezelésénél, amikor már szakember segítségét kell kérni. Ebben az esetben a tanító feljegyzései alapján pedagógiai jellemzést ír a tanulóról.

A vizsgálatok megkezdése előtt nagyon fontos a gyermek motivációs felkészítése, hogy a lehető legtöbbet akarjon és tudjon teljesíteni. Ebben sokat segíthet az, ha a vizsgálatot végző pedagógus játékosan közelíti meg a feladatokat. A vizsgálat helyszíne is kiemelt fontosságú. Erre a célra leginkább egy olyan csendes és nyugodt helyiség felel meg, ahol megfelelő a megvilágítás, az íróasztal és a szék mérete. A vizsgálati anyag és az eszközök előkészítése is nagyon fontos. Vizsgálatról függően sima, vonalas vagy négyzetelhálós A/4-es méretű papírt, hegyes grafit- és színes ceruzát kell előkészíteni.

A vizsgálat ideje nagyon függ a gyermek munkatempójától, a körülményektől, illetve a feladatok mennyiségétől. Azonban arra ügyelni kell, hogy egy tanulótól sem várhatunk el maximális teljesítményt és igyekezetet 30–45 percnél tovább. A vizsgálatot végző személynek mindig rövid és lényegre törő instrukciókat kell adnia, a vizsgálat során jegyzetel és mindvégig maximális objektivitásra törekszik. Lényeges az is, hogy a vizsgálat teljes egésze alatt a hibaanalízisre kell törekedni, ami azt jelenti, hogy a pedagógus nemcsak lejegyzeteli, pirossal jelöli a rossz megoldásokat, hanem elgondolkodik azon,

hogyan a gyermek hogyan jutott ahhoz a megoldáshoz. Ez fontos alapot adhat a későbbi fejlesztéshez, hiszen ennek ismeretében sokkal könnyebben tudja rávezetni a tanulót a pontos felelet megfogalmazására.

A képességfejlesztés lehetőségei

„...időnként a szürkének látszó kavicsból
is előtűnik a drágakő csillogása”
(Czeizel Endre)

A különböző részképességyengeségek és tanulási nehézségek kezelésére, a szakszerű diagnózis felállítása után, a probléma súlyosságától függően, több kezelési módszer alkalmazására is lehetőség van. A normál tagozatra járó sajátos nevelési igényű gyermek esetében a szakemberek egyéni fejlesztési tervet dolgoznak ki, mely lehetővé teszi a gyermek folyamatos fejlesztését, megfigyelését és individuális felzárkóztatását.

Az egyéni fejlesztési tervet sohasem egy személy dolgozza ki. Elkészítésében mindig egy team vesz részt, melynek tagjai maga a diák, a szülők, illetve hozzátartozók, a gyermek pedagógusa (osztályfőnöke, osztálytanítója), illetve a lehetőségektől függően az iskola pszichológus, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, stb. Az egyéni fejlesztési terv alakításában a tanuló is aktív résztvevő, a tervet viszont háromhavonta a team újraértékeli.

Az egyéni fejlesztési terv kidolgozására számos módszer létezik. Azonban minden tervnek tartalmaznia kell a gyermek általános adatait (anamnézis), a szakértői bizottság, illetve szakvélemény megállapításait, az egyes részképességek fejlettségi szintjét, a felmérések adatait, a szülők és az osztálytanító véleményét. Ezután három fejlesztési terület meghatározására kerül sor: előkészítendő terület, fő fejlesztési terület, folyamatos fejlesztési terület. A tervet összeállító szakemberek javaslatot tesznek a tanítási órán történő individuális fejlesztés menetére, feladatokat, ötleteket és módszereket fogalmaznak meg. A gyermeket folyamatosan megfigyelik, és fejlődésének menetét értékelik.

Az egyéni fejlesztési terv kidolgozására számos módszer létezik. Azonban minden tervnek tartalmaznia kell a gyermek általános adatait (anamnézis), a szakértői bizottság, illetve szakvélemény megállapításait, az egyes részképességek fejlettségi szintjét, a felmérések adatait, a szülők és az osztálytanító véleményét. Ezután három fejlesztési terület meghatározására kerül sor: előkészítendő terület, fő fejlesztési terület, folyamatos fejlesztési terület. A tervet összeállító szakemberek javaslatot tesznek a tanítási órán történő individuális fejlesztés menetére, feladatokat, ötleteket és módszereket fogalmaznak meg. A gyermeket folyamatosan megfigyelik, és fejlődésének menetét értékelik.

Néhány tanács az egyéni fejlesztési terv kidolgozásához

Az alábbi tanácsok útmutatásként szolgálnak az osztálytanítók számára, melyek segítségével a gyermek oktatása az ő saját tanulási módszeréhez alkalmazkodik.

– Állapítsuk meg, mi okoz nehézséget a gyerekeknek. Például egy második nyelv, matematika, tudományos szakszavak, stb.

– Derítsük ki, miért vannak ilyen nehézségei. Például auditív rövid távú memória vagy fonológiai feldolgozás terén.

– Próbáljuk megállapítani, hogyan tanul. Például jobb-e a vizuális befogadásban.

– Állapítsuk meg, milyen tanítási módszer segíti jobban a tanulásban.

– Mindig kérdezzük meg magunktól, miért úgy közelítettük meg a dolgot, és van-e jobb út.

– Állapítsuk meg, hogy a terv főbb részeit ki fogja elvégezni, milyen gyakran, és hol.

– Állítsunk a gyermek elé ösztönző célokat. Minden foglalkozás a gyerek korától és képességeitől függjön.

– Folyamatosan ismételjünk, és állapítsuk meg, miért nem sikerült elérni a kitűzött célt, vagy ha sikerült, akkor a gyermek képességeit megfelelően igénybe vette-e.

– Gondoljuk végig, hogy vannak-e megvalósítható alternatívák, más lehetőségek, úgymint stressz vagy viselkedés kezelése, amelyeket jelenleg nem alkalmazunk.

– Ne felejtjük el, hogy a gyerek csak úgy tudja kihozni magából a legtöbbet, ha az egész iskola együttműködik. Gondoskodjunk róla, hogy minden tanárt tájékoztassunk a nehézségekről, és arról, hogyan tudnak a helyzeten a legjobban segíteni.

Mint azt láthatjuk, az osztálytanító hozzáállása és szaktudása nagyban befolyásolja a tanulási nehézséggel küzdő gyermek boldogulását az iskolában. Íme, még néhány szakértői javaslat, mely hasznos lehet, ha az osztálytanító a nehézséggel küzdő gyermek fejlesztését és boldogulását szeretné segíteni (Bajiné Fekete Anett, Vicsek Annamária):

– A tanulási nehézséggel küzdő gyermek aktuális napi teljesítménye nem a szándékától függ, vannak „jobb és rosszabb” napok, ezt a tanítónak el kell fogadnia.

– A tananyag és az eszközök megtervezésénél mindig az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladjon a tanító, apró lépésekben haladva, és ha kell, merjen visszalépni egy alacsonyabb szintre.

– A tanulási zavaros gyermeket meg kell tanítani tanulni (például verstanítás segítése).

– Segíteni kell a tanítónak a gyermeket, de ne az önállóságának a rovására – meg kell tőle is követelni, ami tőle elvárható.

– A pedagógusnak törekednie kell arra, hogy a gyermek ne kudarcként élje meg a tanulást.

– Tanulási nehézséggel küszködő gyermekeknél a multiszenzoros (a látást, hallást, tapintást és a mozgásos érzékelést is bevonó) módszerek és eszközök működnek a leghatékonyabban.

– Fontos a tanulással kapcsolatos motiváció fenntartása.

– A tanító emelje ki a gyermek jó tulajdonságait, erősítse meg abban, amit jól tud.

– Kerülje el, előzze meg a tanító, hogy az osztálytársak rontsák a tanulási nehézséggel küszködő gyermek helyzetét csúfolással, a gyerek peremhelyzetbe hozásával.

– Biztosítsa a tanító azt, hogy a diák biztonságban érezze magát az osztályában és a jelenlétében. Dicsérettel biztassa, motiválja, erősítse önbizalmát.

– A tanító törekedjen a szorongást kiváltó szituációk elkerülésére.

– A tanulási zavarok az esetek többségében viselkedészavarokkal is járnak, hiszen a legtöbb részképesség-zavar viselkedészavarként megnyilvánuló tünetet is eredményezhet. Ha szükséges, kérje ki más szakember véleményét, tanácsát.

– A tanítónak meg kell előznie – a pedagógia eszközeivel –, hogy a szülők saját kudarcuként éljék meg gyermekük kudarcát.

– A tanítónak fontos felhívnia a szülők figyelmét arra, hogy a szeretetmegvonás, a szülői agresszió és az elutasítás mélyíti tanulási zavaros gyermekük tüneteit.

Képességfejlesztés a tanítási órákon

A képességfejlesztő foglalkozások, illetve a tanulási nehézséggel küzdő gyermek felzárkóztatásának a gyakorlatban több módja is lehetséges. Általában az osztálytanító szaktudásától és a munkájába fektetett energiától függ, mennyire képes a nehézséggel küzdő gyermeket az iskolai tanórák keretein belül individuálisan foglalkoztatni. Úgy gondolom, csupán szervezettség és motiváció kérdése, hogy mindez megvalósítható-e. Az általános iskola alsó osztályaiban számos olyan lehetőség kínálkozik, amikor individuálisan vagy csoportosan, egy-egy tananyaghoz kapcsolva (írás, olvasás, számolás tanulása és gyakorlása) lehetőség van a képességfejlesztésre. A jobbnál jobb feladatoknak és játékoknak csak a pedagógus fantáziája szabhat határt.

Az individuális fejlesztésnél általában egyénre szabott és az adott részképesség kezelésére irányuló feladatokat alkalmazunk. Ilyen például:

- szótagpárokból értelmes szavak alkotása (olvasási képesség fejlesztése),
- betűkeresés, jobb-bal irányok megkülönböztetése (differenciálás),
- pontról pontra vonalvezetés (számlálás, kézügyesség, finommozgások fejlesztése),
- rejtvényfejtés (logika, helyesírási képesség fejlesztése),
- új szavak képzése egy-egy betű megváltoztatásával (értelmi és olvasási képességek fejlesztése),
- színezés, vonalvezetés, sorminta másolása (kézügyesség, írási képességek fejlesztése),
- szövegfeldolgozáshoz alkalmazható speciális feladatok,
- gyurmázás, gyöngyfüzés (kézügyesség fejlesztése),
- speciális matematikai szöveges feladatok (logika fejlesztése, számfogalom megerősítése),
- másolós feladatok (olvasási és írási képességek fejlesztése), stb.

Egy osztály tanulóinak csoportos foglalkoztatásához különböző mozgásos és anyanyelvi játékokat használunk. Ezek azért lényegesek, mert a gyerekek közösen vesznek részt a feladatok megoldásában, másrésről pedig segítik, biztatják egymást. Mindez nagyon fontos motivációs szempont azoknak a tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak, akik egy-egy átlagos tanítási órán kevesebb szerephez jutnak. Íme néhány játék leírással:

Szólánc: rengeteg változata létezik a játéknak. A lényeg az, hogy mindenkinek egy szót kell mondania vagy írnia bizonyos szabály szerint. A játék számos képesség fejlesztésére alkalmas.

– Kiválasztunk egy hangot/betűt, és olyan szavakat kell gyűjteni, ami ezzel kezdődik. Lehet szűkíteni is a kört, például csak főneveket, híres embereket, földrajzi neveket, stb. lehet mondani.

- A kiválasztott hanggal/betűvel végződjön a szó.
- Minden szóban kétszer forduljon elő a betű.
- Amilyen hanggal/betűvel végződik az előző szó, a következő azzal kezdődjön.
- Érdekes betűkapcsolatokat tartalmazó szavakat is lehet gyűjteni, például a szó belsőjében „rf”: karfiol, férfi, hárfa, stb.

Meseszövés: A gyerekek nagyon szeretik a meséket. Különösen érdeklődőek, ha ők maguk találhatnak ki új meséket. A meseszövés csoportos mesekitalálás. A játékvezető mond egy bevezető mondatot. A mellette ülő gyerek folytatja a megkezdett gondolatot. Sorban mindenki tovább fűzi a mesét, végül egy önálló történet alakul ki. A meseszövésnél arra kell vigyázni, hogy ne ismert mesét mondanak el a gyerekek, hanem önálló elképzeléseiket, gondolataikat fogalmazzák meg. Kezdetben vagy kisebb gyerekeknél képekkel, bábokkal segíthetjük a mesekitalálást. A játék másik fajtája, ha megadott szereplőkre vagy témára kell történetet kitalálni. A meseszövés gondolkodás- és képzeletfejlesztő játék, minden korosztályt jól szórakoztat.

A mese története képekhez kapcsolva is kialakítható. A játékvezető újságból, színes magazinokból képeket vág ki. Mindenki húz egy képet. A játékvezető kezdi a játékot, egy képet helyez a kör közepére és mond egy hozzá kapcsolódó mondatot. A következő játékos szintén a kör közepére helyezi a nála lévő lépét és a történetet továbbfűzve újabb mondattal egészíti ki a mesét. A memória és a beszédkésztség fejlesztésére kitűnően alkalmas játék.

Tűz, víz!: A gyermekek lassú tempóban futkároznak, jelle megállnak. „Tűz” felkiáltásra hasra fekszenek a talajon. „Víz” felkiáltásra másznak a bordásfalra, vagy székre állnak. Ismétlés egymás után. Minden feladatmegoldás után értékelés egyénenként. A játék bővíthető „föld”, „ég”, „levegő” stb. szavakkal, különböző testhelyzetek felvételével idősebbek játékában. Kitűnő mozgásfejlesztő játék.

Mágnes-játék: A gyerekek körbe-körbe járnak. A játékvezető ismerteti a szabályokat, miszerint a talajnak mágneses ereje van. A játékvezető a gyerekek egy-egy testrészét nevezi meg, amit a mágnes magához vonzott. Ekkor a gyerekeknek a földhöz kell érinteniük a megnevezett testrészt. A testséma fejlesztésére alkalmas, érdekes mozgásfejlesztő játék.

Foglalkozási ötletek fejlesztési területek szerint

Az emberi képességeknek számos részterülete létezik egy igen összetett rendszert képezve. Az úgynevezett részképességek különböző fejlettségi szintet érhetnek el, de egyes képességek zavara komoly nehézségeket okozhat a tanulásban, odafigyelésben, memorizálásban, írásban, olvasásban, számolásban, stb. Az iskolai tanórák, de leginkább az individuális, személyre szabott foglalkozások keretein belül ezek a nehézségek enyhíthetők, a gyermek képességei fejleszthetők. Minél korábban kezdünk egy-egy gyermekre odafigyelni, játékosan a képességeit fejleszteni, annál könnyebben lehet elkerülni vagy megelőzni a későbbi lemaradásokat, tanulási nehézségeket.

Az alábbiakban ismertetem az egyes képességek részterületeit, illetve azok gyermekkorban történő individuális fejlesztéséhez példaként említek néhány jól alkalmazható játékot, feladatot:

Figyelemfejlesztés

- Vizuális figyelem: Keresd a párját! (memóriakártyákkal), Kakuktkojás játékok, Melyik nem illik a sorba?, Pontok összekötése
- Auditív figyelem: Zörejek, hangok megkülönböztetése, Kiemelt inger érzékelése

Érzékelés, észlelés, tájékozódás

- Vizuális érzékelés, észlelés: Színezd az egyformát egyforma színűre!, Alakállandóság (azonos formák különböző méretben, helyzetben), Alakkonstancia, alak- és formaállandóság (betűk, számok, ábrák felismerés elforgatva is), Vizuális ritmus követése
- Auditív észlelés: Légzésgyakorlat hangutánzással egybekötve, Akusztikus és diszkriminációs gyakorlatok és játékok (például szó kiegészítése egészszé, szó kihallása felolvasott vagy meghallgatott szövegből)
- Taktilis észlelés: Hideg-meleg érzékelése, Különféle formák, tárgyak felismerése tapintás alapján, Mit rajzolok a hátadra?
- Térészlelés, téri tájékozódás: Testrészek megnevezése tükör segítségével, Viszonyfogalmak (például: tedd a könyvet a szék mellé), Labirintus-játék
- Síkbeli tájékozódás: Pontok összekötése, Labirintus-játék
- Időérzékelés, tájékozódás időben: Eseménysor összeállítása (képek, mondatcsíkok), Naptár használata, hét, hónap és eseményeinek megnevezése
- Keresztcsatornák működtetése, összhang fejlesztése: Hang-állatképek, hívókép egyeztetése, Látott betű vagy szó egyeztetése a hanggal, Mérleg-játék

Mozgás

- Nagymozgások: Szabadmozgásos játékok (csúszás, mászás, kúszás, futás, ugrás, lépcsőn járás), Mozgásutánzó játékok, Mozgássorok kitalálása
- Finommozgás: Gyurmázás, Színezés, Puzzle, Fűzés, Játék pálcikákkal, magokkal
- Szem-láb koordináció: Karikába lépés, ugrás, Testrészek megérintése tükör előtt vagy csukott szemmel, Mozgássor leutánzása
- Szem-kéz koordináció: Labirintus-játék, Vonalvezetés, Színezés
- Artikulációs gyakorlatok: Ajak- és nyelvgyakorlatok, Buborékfújás

Gondolkodás

- Analízis, szintézis: Puzzle, Keresd a kis képet a nagy képen, Különbségek keresése, Mi hiányzik a képről?, Betűpótlás a szavakban, mondatokban
- Csoportosítás, osztályozás, rendszerezés: Keresd a pártját!, Csoportosítás adott szempont szerint, Szókapcsolatok gyűjtése
- Általánosítás: Gyűjtőfogalmak szerinti rendezés, Analógiák létrehozása
- Összehasonlítás: Mi a különbség?, Mi az egyforma?, Ellentétpárok, Dominó
- Lényegkiemelés: Rövid mesék, olvasmány tartalma, Tulajdonságok párosítása
- Ok-okozati összefüggés: Eseménysor összeállítása, Megkezdett mondat folytatása
- Aritmetikai gondolkodás: Mennyiségek sorbarendezése, Számlálás növekvő és csökkenő sorokban, Mennyiség számlálása például lépegetéssel, tapssal

Emlékezet

- Vizuális emlékezet: Memóriajátékok, Mi változott meg?
- Auditív emlékezet: Mondókák, énekek, Szóvonat, Mondatbővítő játék
- Komplex emlékezet: Asszociációs játékok (például: Erről jut eszembe...)

Kommunikáció

- Beszédképesség: Állathangok, beszédhangok utánzása, Barkochba, Párbeszéd-situációs játékok, Meselánc, Szerepcsere, Fekete-fehér, igen-nem játék
- Nonverbális kommunikáció: Érzelmek kifejezése, eljátszása, kitalálása
- Általános tájékozottság: Önismereti játékok, Mondatok kiegészítése, Mondatfűzés, Szókitaláló (3–4 kulcsszó alapján)

Összegzés

Dolgozatomban a tanulási zavarok és részképesség-gyengeségek vizsgálatával, illetve azok tanórai és individuális fejlesztésével foglalkozom. Lényegesnek tartom kiemelni a korai vizsgálatok fontosságát és a szakemberek segítségének igénybevételét.

A képességfejlesztésnek, mint láthattuk, számos módja lehetséges. A munkámban említett játékok és fejlesztési ötletek csak egy töredékét képezik annak, amit az osztálytanítók, pedagógusok alkalmazhatnak a tanulási nehézséggel küzdő gyermek foglalkoztatásánál. További feladatokat és játékötleket az alábbiakban felsorolt fejlesztő könyvekből és füzetekből meríthetünk. Ezeknek a könyveknek az ismerete és használata nélkülözhetetlen egy pedagógus számára. Tény, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulók száma idővel egyre növekszik, ezért csak remélni tudom, hogy a szakmában dolgozó osztálytanító és pedagógus kollégák elég ambícióval rendelkeznek a tanulók felzárkóztatására és a szakszerű segítségnyújtásra. Ennek elengedhetetlen feltétele ismerni a megfelelő eljárásokat, módszereket és szakirodalmat.

Melléklet: ajánlott fejlesztő könyvek és füzetek

Óvodásoknak

Nyelvi fejlesztéshez

- Bittera Tiborné és Dr. Juhász Ágnes (é. n.): *Én is tudok beszélni 1.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (több kiadás)
 Dr. Gósy Mária: *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak.* Nikol GMK.
 Fehérné, Mácsai és Szebényiné (2000): *Együtt lenni jó.* Logopédia Kiadó.
 Rosta Katalin, Rudas Zsuzsanna és Kisházy Gergely (1995): *Hüvelykujjam...* Logopédia Gmk.
 Szabó Borbála (1996): *Mozdulj rá! (Mozgással kísért vers- és mondóka gyűjtemény)* Logopédia Kiadó.

Diszlexia-megelőzéshez

- Csabay Katalin (1997): *Lexi iskolás lesz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Csabay Katalin (1992): *Lexi.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Kocsis Lászlóné és Rosta Katalin: *Ez volnék én? Testséma fejlesztő feladatlap-gyűjtemény.* Logopédia Kiadó.
 Marosits Istvánné: *Tudod-e? Készségfejlesztő feladatlapok az olvasástanulás előkészítésére.* Logopédiai GMK.
 Rosta Katalin: *Színezd ki... és rajzolj te is!* Göncöl Kiadó.

Diszkalkulia megelőzéséhez

- Dékány Judit: *I. kép- és szöveggyűjtemény számolni tanuló gyermekeknek.* Logopédia Kiadó.
 Dékány Judit (1993): *Mit gondolsz? 1-3.* Logopédiai GMK.
 Rosta Katalin: *Színezd ki... és számold te is!* Göncöl Kiadó.

Diszgráfia megelőzéséhez, írásmozgások fejlesztéséhez

- Adorján Katalin (1994): *Szebben akarok írni.* Psycho-Art Kft.
 Kelédi Lászlóné: *Íráselemek gyakorlása.* Logopédia Kiadó.
 Rosta Katalin: *Színezd ki... és rajzolj te is!* Göncöl Kiadó.
 Zubály Sándor (2008): *Ákombákom, berkenye. Készségfejlesztő munkafüzet óvodásoknak.* Pro-Book Könyvkiadó.
 Zubály Sándor (2009): *Kézmozgató. Készségfejlesztő munkafüzet 4-5 éveseknek.* Pro-Book Könyvkiadó.

Kisiskolásoknak

Olvasni tanulóknak, a diszlexia megelőzéséhez vagy terápiájához

- Csabay Katalin (1997): *Lexi iskolás lesz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Csabay Katalin (1992): *Lexi.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Dr. Gósy Mária (1994): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése szóban és írásban iskolásoknak.* Nikol GMK.
 Gyenei Melinda és Szaunter Jánosné (1995): *„Nebuló”. Látom, hallom, csinálom: TUDOM!* Szolnoki Nevelési Tanácsadó.
 Hornyákné Tarnai Klára: *Betűsuli 1-2.* Logopédia Kiadó.
 Lovász Gabriella: *Szötekerő. Gyakorlatok olvasási, helyesírási gondokkal küzdőknek.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
 Marosits Istvánné: *Betűző. Betűtanuló lapok olvasni tanuló gyerekek számára.* Logopédiai GMK.
 Meixner Ildikó és Csabay Katalin: *Olvasólapok. Feladatlapok a diszlexia korrekciójához.*
 Meixner Ildikó: *Játékház. Képes olvasókönyv és Feladatlapok az általános iskola 1. osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Szebényiné Nagy Éva (1998): *Böngésző. Munkatankönyv olvasni-írni tanuló kisiskolásoknak.* Logopédia Kiadó.

Írni tanulóknak, a diszgráfia megelőzéséhez vagy terápiájához

- Adorján Katalin: *Szebben akarok írni I-II.* Pszicho-Art Kft.
 Meixner Ildikó, Romankovics András és Tóth Júlia: *Írni tanulok 1.* Tankönyvkiadó.

Meixner Ildikó: *Játszóház. Írástanító lapok az általános iskola 1. osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Diszkalkulia megelőzéséhez, illetve terápiájához

Dékány Judit: *I. kép- és szöveggyűjtemény számolni tanuló gyermekeknek.* Logopédia Kiadó.

Dékány Judit: *II. kép- és szöveggyűjtemény számolni tanuló gyermekeknek.* Logopédia Kiadó.

Szabó Otília: *Számtól számig I.* Meixner Alapítvány.

3–4. osztályosoknak

A dislexia terápiájához

Adorján Katalin (1999): *Gyakorlóanyag dyslexiás gyermekek részére I–II.* Meixner-módszer Alapítvány.

Besztercei Enikő: *Másképp. Munkatankönyv diszlexiás gyerekeknek.* Logopédia Kiadó.

Dr. Gósy Mária (1994): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése szóban és írásban iskolásoknak.* Nikol GMK.

Kárpáti Tamásné, Tasnádyné Pap Zsuzsanna és Vajda Sándorné: *Betűről betűre. Olvasásfejlesztő füzetek 1–6.* Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Kovács Györgyné, Szebényiné Nagy Éva és Torda Ágnes: *Mondd ki, írd le, törd a fejed! Nyelvi fejlesztő feladatlapok.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Lovász Gabriella: *Szótekerő. Gyakorlatok olvasási, helyesírási gondokkal küzdőknek.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Vannay Aladárné: *Szórejthő – szófejtő.* Logopédia Kiadó. (4. osztálytól!)

Felső tagozatosoknak

A dislexia terápiájához

Adorján Katalin (1999): *Gyakorlóanyag dyslexiás gyermekek részére I–II.* Meixner-módszer Alapítvány.

Besztercei Enikő: *Másképp. Munkatankönyv diszlexiás gyerekeknek.* Logopédia Kiadó.

Kárpáti Tamásné, Tasnádyné Pap Zsuzsanna és Vajda Sándorné: *Betűről betűre. Olvasásfejlesztő füzetek 1–6.* Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Kovács Györgyné, Szebényiné Nagy Éva és Torda Ágnes (1992): *Mondd ki, írd le, törd a fejed! Nyelvi fejlesztő feladatlapok.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kovács Györgyné és Torda Ágnes (1992): *Folytassuk! Mondd ki, írd le, törd a fejed! Nyelvi fejlesztő feladatlapok.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kovács Györgyné (1995): *Folytassuk tovább! Mondd ki, írd le, törd a fejed! Nyelvi fejlesztő feladatlapok.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vannay Aladárné: *Szórejthő – szófejtő.* Logopédia Kiadó.

Vannay Aladárné (2006): *Gondolkodj és írd! Komplex fejlesztőprogram olvasás és írásszavarral küzdő felső tagozatos és középiskolás tanulók számára.* Logopédiai Kiadó.

Irodalom

Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Balogh László és Tóth László (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Neumann Kht., Budapest.

Sauvageot, B. és Métellus, J. (2006): *Hurrá dislexia!* K.u.K. Kiadó, Budapest.

Fehér Rózsa (2010. szeptember 3.): „Boldog gyerekek járjanak iskolába!” *Magyar Szó.* 2010. 09. 17-i megtekintés, http://www.magyarsoz.com/fex.page:2010-09-03_Boldog_gyerekek_jarjanak_iskolaba.xhtml

Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–461.

Gyarmathy Éva (1997): *Bukfenc. Tanulási zavarok felismerése, megelőzése és terápiája az óvodában és az iskolában.* Kézirat.

Golnhofer Erzsébet és Kotschy Beáta (1999): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Juhászné Gáspár Dorottya (é. n. 1): *Foglalkozási ötletek fejlesztési területek szerint.* Magyar Fejlesztőpedagógusok és Gyógypedagógusok Nemzetközi

Szakmai Egyesülete. 2010. 09. 17-i megtekintés, <http://fejlesztok.hu/segedletek/foglalkozasi-segedletek/100-foglalkozasi-otletek-fejlesztési-teruletek-szerint.html>

Juhász Gáspár Dorottya (é. n. 2): *Anyanyelvi feladatok, játékok*. Magyar Fejlesztőpedagógusok és Gyógypedagógusok Nemzetközi Szakmai Egyesülete. 2010. 09. 17-i megtekintés, <http://fejlesztok.hu/segedletek/foglalkozasi-segedletek/101-anyanyelvi-feladatok-jatekok.html>

Kövesi Ervin (2000): *A tanulási nehézségekkel küzdő gyermek*. 2010. 09. 17-i megtekintés, http://www.hazipatika.com/articles/A_tanulasi_nehezsegekkel_kuzdo_gyermek?aid=20000726102835

Kulcsár Mihályné (é. n.): *A tanulás öröme is lehet oldottan sikeresen*. Logo-Ped KM Bt., Bicske. 2010. 09. 17-i megtekintés, <http://www.tanulasinehezsegek.hu/>

Pinczésné Palásthy Ildikó (2004): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Selikowitz, M. (1997): *Diszlexia – és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Szakemberek figyelmébe: Egyéni fejlesztési terv készítése (2007). 2010. 09. 17-i megtekintés, http://www.beszed.hu/szakemberek_figyelmebe:egyeni_fejlesztési_terv_keszitese

Tánczos Judit (2006): *Baj van a tanúlással – Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tápai Renáta (2010. július 1.): A fogadás még nem befogadás. *Magyar Szó*. 2010. 09. 17-i megtekintés, http://www.magyarsoz.com/fex.page:2010-07-01_A_fogadas_meg_nem_befogadas.xhtml

Újbudai Nevelési Tanácsadó (é. n.): *Beilleszkedési, tanulási és magatartási problémák (BTM) vizsgálata*. 2010. 09. 17-i megtekintés, <http://www.nevtan.ujbuda.hu/vizsgalatok/btm>

Vicsek Annamária (2003): *„A diszlexiáról és más nyavalyákról...” Tájékoztató a kommunikációs és tanulási zavarokról*. Szülőknek. Napvirág Alapítvány, Budapest.

Vicsek Annamária (2007): *Kézikönyv a tanulási nehézséggel küszködő általános iskolás tanulók pedagógiai vizsgálatához. Vizsgálati feladatlapok*. Vajdasági Pedagógiai Intézet, Novi Sad.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A számítógép mint oktatási eszköz a matematikatanításban

A matematikaoktatásban elsőrendű szempont a matematikai képességek, készségek fejlesztése. Ezek egy része, elsősorban a matematikai alapkompetenciák, döntően órai keretekben fejleszthetők eredményesen, de egyre nagyobb jelentőségű azon kompetenciák fejlesztése is, melyek – bár jelentőségük a matematikában kétségtelen – többnyire más tantárgyakban, tanórán kívüli környezetben, sőt a mindennapokban is jól fejleszthetők. Ilyenek például a kommunikációs képességek, a szövegértés, a szövegértelmezés. Az információs és a kommunikációs technikák alkalmazásának előnye az oktatásban, hogy segítenek a diákoknak abban, hogy a saját tempójukkal haladhassanak, megszüntetik a tantárgyak közötti éles határokat, valamint növelik a kreativitást.

Cikkemben azt szeretném bemutatni, hogyan lehet a matematikát, annak oktatási módszerét, tematikáját sikeresen átadni számítógép segítségével a diákoknak, és hogy hogyan használjuk fel a számítógépes grafikát, programcsomagokat és ismereteket a matematika tantárgyra vonatkozóan. Továbbá szeretnék rámutatni az innováció fontosságára, amely az oktatást sem kerülheti el.

„Mindennapi gyakorlatunkban megnövekedett az információ társadalmi szerepe és felértékelődött az informálódás képessége. Az egyén érdeke, hogy időben hozzájusson a munkájához, életvitele alakításához szükséges információkhoz, képes legyen azokat céljának megfelelően feldolgozni és alkalmazni. Ehhez el kell sajátítania a megfelelő információszerzési, feldolgozási, átadási technikákat, valamint az információkezelés jogi és etikai szabályait.” (Nemzeti Alapterv, 196. o.)

Egyre népszerűtlenebb tantárgy a matematika: az általános iskolások nehéznek tartják, ezért saját bevallásuk szerint matekóráról lógnak el a legszívesebben, ráadásul évről évre kevesebben jelentkeznek a matematikai képzésekre. Pedig oktatási szoftvekkal, interaktív videókkal ez a tantárgy is megszerethető.

A megismerés folyamata rendkívül felgyorsult. A felgyült tudásmennyiség igen hatalmas; hiába tárolódik akár teljes egészében a világhálón, megértése, új ismeretek hozzáadása és új kérdések megfogalmazása élő tudást igényel. Másként érzékeltetve ez azt jelenti, hogy amikor hirtelen megnő az emberiség által felhalmozott nyers ismeretanyag, kutatási kapacitásának legalább lineárisan kell nőnie. Informatikai szemléltetéssel: az emberiség tudásának a világhálóra tett és adatként rögzülő részét a tudósok, kutatók egyéni tudása, indexei teszik asszociatív módon hozzáférhetővé. A kutatók kérdései számmatják ki a világháló tudásbázisából az új üzeneteket és információkat. Korunkban a fejlődés rohamos tempója egyre újabb ismeretek és készségek elsajátítását követeli meg mindenkitől. Életünk fontos elemeivé váltak a magas színvonalú technikai eszközök, berendezések, számítógépek, mobiltelefonok. Egyre több ember látja világosan, hogy eddigi ismeretei, jártasságai és kialakult képességei kiegészítésre szorulnak.

Tudjuk, hogy az iskola sikeres elvégzésével már senki sem nyerhet életre szóló jogot és tudást valamely szakma vagy hivatás gyakorlására, hiszen tudjuk, hogy az ismeretek hamar elavulnak. A munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés is létkérdéssé vált. Ismeretes, hogy az iskola alapvető feladata felkészíteni a diákokat, a jövő munkavállalóit a szükséges kompetenciákkal, melynek leghatékonyabb módját a több évig tanult informatika tantárgy és az iskolai élet egészét átható informatikai nevelés biztosítja. Az informatikai nevelés, amennyiben logikusan gondolkodni, problémákat megoldani, alkotni tanít, és praktikus alkalmazói tudást, készséget és képességet kíván kialakítani, korszerű számítógépes eszközök segítségével, akkor felkészíti a munkára, a mindennapi életre, valamint más tantárgyak tanulását is hatékonyan segíti.

Nem könnyű feladat a matematika tanításához adni útmutatást, hiszen ez az a tantárgy, amely elvontságával felülemelkedik minden más tudományon, és ezáltal az oktatáspolitikai, a tantervek, vizsgaszabályzatok színpadának állandó szereplője marad. A matematika tartalmi változásai alig-alig követték a közoktatás reformtörekvéseit, a követelményeknek legfeljebb csak a „szintje” tolódott le vagy éppen fel, ráadásul azok érvényesülését is nagyon fékeztek a szaktanári beidegződések. Akkor meg mi szükség van az új tantervre, új tankönyvre, útmutatóra? A válasz igen egyszerű: a matematika a szigorúan fegyelmezett, mégis rugalmas gondolkodásra, a problémamegoldásra nevel. Világos, kristálytisztá logikát igényel, és azt fejleszti is. Kapcsolatos – vagy kapcsolatba hozható – minden hétköznapi tárggyal, jelenséggel, de mégis független, tiszta tudomány. Hiszen elfogadható „számszaki” eredmény nem érhető el a gondolkodás fegyelmezettsége, az írás, jegyzetelés, ábrázolás praktikus rendje, a reális és logikus döntés folyamatos kényszere nélkül, sőt ennek hiányában már a probléma felismerése, a feladat megfogalmazása, a cél meghatározása sem sikerülhet, legyen szó akár egy elemi szintű gyakorlati feladványról vagy akár egy nehéz elméleti tételről.

Az *informatika*, mint tudomány az információk létrehozásával, közlésével, szerzésével, gyűjtésével, továbbításával, tárolásával, átalakításával, reprodukálásával, ezek eszközeivel és módszereivel foglalkozik. Kapcsolatban áll sok más tudományággal, felhasználja más szakterületek eredményeit és kutatásait is.

Az informatika alapvetően kapcsolódik szinte minden mai tevékenységhez, az általa lefedett információs és kommunikációs technikák ismerete a mindennapi élet során sokszor már alapvető elvárásként jelenik meg. Alakul az elektronikus ügyintézés, az ügyfélkapu-rendszerek, szinte minden alsó- és felsőoktatási intézményben és egyre több felnőttképzésnél már bevezették vagy be fogják vezetni az elektronikus egységes tanulmányi rendszereket.

Információ mindaz, aminek segítségével új ismereteket szerezhetünk, eddigi ismereteink pontosabbá válnak, esetleg valamely „kétely” kivilágosodik, vagy rend teremődik, megértünk valamit, amit eddig nem értettünk. Következésképpen az információ értéke függ a befogadótól. Nem minden környezeti hatás jelent információt. Amely környezeti hatás, jelzés, jel, szó semmi újat nem közvetít, annak nincs információértéke számunkra. Mindennek ellenére ugyanaz az üzenet másvalakinek értékes információ lehet.

Számítógéppel segítjük az oktatást, számítógéppel támogatjuk a munkavégzést, de e két dolog nem minden esetben fedi egymást, hiszen oktatjuk a számítógép használatát, de ez nem mindig készít fel a valós élethelyzetekre. Egyrésről sokkal gyorsabban terjed az információs technológia, az irodaautomatizálás, a számítógéppel támogatott ügyintézés, mint ahogy az iskolarendszerű oktatás ezt követné – ezt ellensúlyozzák az átképzések, felnőttképzések, amelyekkel így szélesebb rétegben, kisebb időközökkel lehet az új információkat terjeszteni. Másrésről az informatikai oktatásra az jellemző, hogy adott tárgyi ismeretet tanít, valamint követel is, és nem feltétlenül fedi fel az összefüggéseket mindig és minden helyzetben.

Az Európai Unió 2000-ben azt a célt tűzte ki, hogy 2010-re az európai oktatási és képzési rendszerek színvonala, minősége nemzetközi viszonylatban mintaként szolgáljon. Ennek kiemelten fontosnak ítélt területei a kulcskompetenciák fejlesztése, az élethosszig tartó tanulás megalapozása és az infokommunikációs technológiák (IKT) alkalmazása az iskolai oktatásban.

A hetvenes évek elején Herbert Simon és Kemény János így jellemezte az információs rendszereket: „Simon tétele az, hogy egy jó információs rendszer ne a lehető legtöbb információval lásson el bennünket, hanem a lehető legkevesebbel, ami a munkánkhoz kell [...] Információgazdag világban élünk, a probléma nem az elégtelen információból adódik, hanem éppen abból az információáradatból, amit képtelenek vagyunk feldolgozni.” (Kemény, 1978)

Az informatika feladata, hogy csökkentse és ne fokozza az információs zűrzavart. Az oktatás „informatizálódása” gondolatokat, kérdéseket vet fel.

Kölcsey (2003) a *Parainesis Kölcsey Kálmánhoz* című munkájában számos, ide tartozó tézist fogalmaz meg: „Törekedjél ismeretekre! de ismeretekre, melyek ítélet és ízlés által vezéreltetnek. E vezérlet híjával sok ismeret birtokába juthatsz ugyan, hanem ismereteid hasonlóké lesznek a szertelen sűrű vetéshez, mely gazdag növésszálakat hoz mag nélkül. Ítélet által rendbe szedett s keresztülgondolt ismeret ver mély gyökeret, s őriz meg a felületességtől; ízlés pedig adja azon kellemes színt, mi nélkül a tudomány setét és zordon: mint a cellába zárkózott remetének erkölcsé. [...] A bölcsesség legnagyobb mestere az élet; azonban gyakran felkeresd a rég elhunytakat is, kik tanulások, vizsgálatok és tapasztalatok által gyűjtött kincseiket a maradék számára könyveikbe letették. De jusson eszedbe: a könyvek száma végtelen, a te éveid végesek; s óráidat s napjaidat sok egyéb foglalatosság kívánja magának. Mint üres beszédű társalkodót: úgy kerül a tartalmatlan könyvet. [...] Az élet csak úgy éri el célját, ha tetteknek szentelik. Cél és véget nem tudó olvasás rest életnek következménye, vagy szerzője...”

A számítógép alkalmazásának lehetőségei megváltoztatják az oktatást, színeesebbé, érdekesebbé és hatékonyabbá tehetik, azonban nem szabad megfélemedezni a jól bevált hagyományos módszerekről sem.

A matematika tanításában még mindig hasznosabb a kézzel való számolás, mint a számológép, számítógép használata. Ugyanakkor a számítógép lehetőséget ad matematikai programok megismeretetésére, felhasználására, hasznos 3D ábrák létrehozására. A matematikát játszva is taníthatjuk, ezért jelentek meg a különböző matematikai kisprogramok, amelyek játékos formában próbálják megszerettetni a matematikát, illetve kis-könyvek *A játéktól a számítógépig* címmel.

A világban a természettudományos oktatás is válsággal küzd. A társadalom valamennyi tagjában, de elsősorban a fiatalokban tudatosítanunk kell, hogy a 21. századi társadalom a természettudományon alapszik, nem lehet nélküle létezni, élni, hiszen nincsen orvosi diagnosztika röntgen nélkül, nincsen mobiltelefonunk LCD monitor nélkül, nincsen banki átutalás informatikai adatbázisok nélkül, nincs MRI, CT kreatív szakemberek nélkül, nincs légi irányítás kreatív informatikusok nélkül stb. Ez a sor végtelen.

Ahhoz, hogy ebben a társadalomban „valahol otthon legyünk”, nagyon nagy szükség van arra, hogy diákjainkkal már kisgyermekként megszerettessük, megkedveltessük a természettudományokat, így a matematikát, fizikát, kémiát, biológiát, informatikát, és kreativitásukat számukra észrevétlenül, folyamatosan fejlesszük.

A jövőre nézve nagyon fontos a tehetséges, kreatív tanulók minél korábban történő felismerése, motiválása, felkarolása, támogatása, valamint a természettudományok ismereteinek széleskörű terjesztése és a médiában való hatékonyabb kommunikálása. Éppen ezért nekünk, kreatív szaktanároknak ki kell használnunk a rendelkezésünkre álló pedagógiai eszközöket ahhoz, hogy megfelelő módon kezeljük a tehetségeket, a kreatív diákokat.

Annak ellenére, hogy a diákok fejlődésében a szülők és a családi közeg döntő szerepű, a tehetség felismerése, a kreativitás fejlesztése és kezelése az iskola és a pedagógusok feladata. A legfontosabb feladatunk elfogadni, felismerni és segíteni a tehetséges, kreatív tanulót, fenntartani érdeklődését az írást, a diszciplína iránt, amelyben kiemelkedő képességűnek mutatkozik.

1969-ben az Internet elődje, az ARPANET többek között az oktatás, a tudomány területén felmerült igények, a gyors kommunikáció megteremtése céljából jött létre. Ennek megfelelően sokáig csak a felsőoktatás és a kutatás igényeit tudta kiszolgálni, azonban a '80-as években megindult először lassú, majd egyre inkább robbanásszerű fejlődés, a www (World Wide Web, világméretű háló) 1991-es megszületése pedig új távlatokat nyitott az oktatás számára. A grafikus, interaktív, multimédiás elemekkel rendelkező, könnyen programozható felület megjelenése és a PC-k rohamos elterjedése egy új, addig ismeretlen világot jelentett az alap- és középfokú oktatás számára is, amely egyre inkább felfedezte az ebben rejlő lehetőségeket. Szerke Európában a kormányok támogatásával az iskolák számítógépekhez jutottak, és ez nagy hatással volt az Interneten megjelenő oktatási anyagok számára és minőségére is. Az új lehetőségeket meg kell ismerni, és azokkal minden pedagógusnak saját belátása szerint kell élnie. Nem lehet ez alól a kinek kedves, kinek kellemetlen feladat alól kibújni, tudomást sem véve róla. A 21. század az Internet kora, és ez alól minden bizonnyal az oktatás sem vonhatja ki magát.

Az 1946-ban bemutatott ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer, elektronikus numerikus integrátor és számítógép) volt az első többcélú elektronikus számítógép. Az Egyesült Államok hadserege számára készült, és a tüzérségi lövedékek pályájának kiszámítására használták. Az ENIAC óriási volt, több, mint 27 000 kilogramm volt a súlya, és csak egy nagy szobában fért el. Az adatok feldolgozására az ENIAC 18 000 vákuumcsövet használt, amelyek mindegyike körülbelül izzólámpa méretű volt. A csövek könnyen kiégtek, és folyamatosan cserélni kellett őket.

Az 1980-as évek közepétől a korai 1990-es évekig a CAL kifejezés gyakran egy számítógépes program vagy programcsoporthoz utalt, amely felváltja az oktatás hagyományosabb eljárásait, egészen pontosan az előadást. Ilyen körülmények között, ha egy számítógépes program helyettesítheti az előadás részét vagy egészét, más módszertani elemek támogatása, vagy egyáltalán szükségessége nélkül, akkor az a számítógép alapú tanulásra (CBL) irányul. Ebben az esetben a számítógépet közvetítő eszközként, az ismeretek átadásának elsődleges eszközeként használjuk, más oktatási módszerek és egyéb támogatás nélkül: a számítógép a tanulás egyetlen bázisa. Ilyen körülmények között, ha az előadást felváltja egy számítógépes program, a teljes oktatási stratégia ártértékelésének hiányában csak a tananyag közvetítője változik meg. Az előadó előadásának anyagát egyszerűen más formátumban jeleníti meg.

Célom ezzel a munkával az, hogy a jelenlegi helyzetet a matematikatanítás szempontjából röviden, ötlethörzseszerűen bemutassam, hogy rámutassak a számítógép sikeres használatára, hogy néhány praktikus ötletet mutassak be az informatika terén, és semmiképpen sem egy tudományos igényű, átfogó tanulmány eredményét röviden kifejtsem, amely lehetetlen feladat is lenne a világháló rendkívüli bonyolultsága és változékonysága miatt. Szeretnék ötleteket adni, hogy a matematikatanításon belül mely területeken használhatóak már fel az Internet előnyei, rámutatni a számítógép fontos szerepére és használatára, megmutatni néhány konkrét, a világhálón fellelhető helyet, oktatási szoftvert, amely érdemes arra, hogy minden matematika- és informatikatanár tudomást szerezzen róla.

Érzékszerveink fontossága

A tanítás hatékonyságának növelése érdekében fontos, hogy minél több érzékszervet bevonjunk a tanítási folyamatba. Egy kísérlet szerint a tanulási folyamatban az érzékszerv-

vek nagyon fontos szerepet töltenek be: 30–50 százalékot a vizuálisan, 20 százalékot pedig hallással sajátítunk el. Ez a kutatás azt bizonyítja, hogy az emberek 80 százaléka a vizuális csoportba tartozik, és ebből az a következtetés vonható le, hogy a vizuális-számítógépes tanulás nagyon előnyös lehet.

A képanyagok (amelyek lehetnek álló- és mozgóképek is) felhasználása nagyban hozzásegít a hatékony magyarázashoz. A képek bemutatását megtehetjük számítógépes kivetítő, írásvetítő, illetve plakátok segítségével. A képek bemutatása közben hangokat is megszólalhatunk.

A hanganyagok kettős célt szolgálnak. Egyrészt zenei aláfestésként megfelelő hangulatot teremtenek, másrészt a lényegi mondanivalót a fül számára is közvetítik. Főleg kötött szövegek, idegen szavak megerősítésére, helyes elsajátítására szolgálnak. A matematikában a hangeffektusok kerülendők, esetleg kisebb mértékben alkalmazhatók.

A grafika és az animáció a szöveges rész kiegészítője, olyan információkat tartalmaz, amelyek szövegesen nehezen magyarázhatók, a megértéshez szükséges a szemléltetés, de az fényképekkel, videofilmel nem lehetséges. A tételekhez, értelmezésekhez ábrákat mellékelhetünk, az adott fogalom megértése céljából. Esetleg számítógépes animációkat készíthetünk a szemléltetés, könnyebb elsajátítás, asszociálás érdekében. Ilyen például a geometriai ábrák szerkesztésének animációja.

A multimédia szöveges anyagai jelentik a közlésre kerülő információ alapját, amelyek elkészítése történhet begépeléssel, szkenneléssel (ha hosszabb szövegről van szó).

Az írásos anyag legyen tömör, lényegre törő, a képernyő egyharmadánál ne foglaljon el nagyobb helyet. Célszerű pontokba szedni két-három sor terjedelemben. A megjelenített szövegben kell elhelyezni a kulcsszavakat, dőlt betűvel, más betűtípussal, vagy színezéssel. Kerülni kell az idegen szavak használatát. A leírt anyag legyen egyértelmű.

Egy matematikát oktató program esetében az értelmezések, tételek, következtetések, megjegyzések jelentik a szöveges anyagot. Fontos a szöveg elrendezésekor az áttekinthetőség. Lényeges itt kihangsúlyoznom a matematika-didaktika interdiszciplináris jellegét is. Ugyanakkor szélesebb értelemben a matematika-didaktika a matematikaoktatás kutatásával kapcsolatos területeket is jelenti.

A matematikatanárok mindennapi munkájának rendszeresen visszatérő kérdése a „hogyan tanítsam?” kérdés. Ha elbeszélgetünk egy felnőttel az oktatásról, akkor gyakran halljuk, hogy mindent megértett az illető (vagy a gyereke, diákja), de a matematika szinte áthághatatlan akadálnak bizonyul. Vagyis a matematikatanárok szembesülnek leggyakrabban az „érthetetlenség”, a „meg nem értettség” jelenségével. Emiatt az utóbbi időben különböző oktatási koncepciók alakultak ki, ilyenek a realiztikus matematikaoktatás, a tudomány-középpontú matematikaoktatás, a projektorientált matematikaoktatás stb. Ezek során olyan kísérleteket vezetnek be, amelyek segítségével legalábbis a matematika egyes fejezetei „könnyebben érthetővé” válnak.

Napjainkban a gyors fejlődés megváltoztatta a világot, az értékrendet, ennek következtében az embereket; a rohanás során nincs idő egymás meghallgatására, az elbeszélgetésre. Ugyanakkor a nagy technológiai fejlődés során az oktatásnak is változnia kell. A tanárnak meg kell ismernie az újonnan megjelent eszközöket, innovációkat, fejlesztenie kell önmagát nap mint nap. Napirenden kell lennie az újdonságoknak és felhasználnia a tanítási folyamatban.

A mai gyerekek nagyon sok időt töltenek a számítógép előtt, az internet böngészésével, játékokkal, kvízekkel. Nagyon hasznosak a nemrég megjelent matematikai programok, oktató CD-k, amelyek felhasználása érdekessé és hatékonyabbá teheti az oktatást.

A számítógép didaktikailag kellően átgondolt használata esetén az egyik leghatékonyabb eszköze lehet a hatékony matematikatanításnak. A számítógép alkalmazásával megszerethetjük a tanulókkal a tantárgyat (hiszen tudjuk, hogy a diákok körében a matematika nem közkedvelt tantárgy), illetve elérhetjük, hogy egyes tanulók aktív részt-

vevőivé válnak a tanítási-tanulási folyamatnak, még akkor is, ha nem motiváltak, vagy ha gyöngébb logikai képességekkel rendelkeznek. Léyeges, hogy a tanár szerepe és felelőssége nem csökkenhet, amikor számítógépet használ a matematika oktatásában. A tanárnak a matematikai tudásátadás jól felkészült szervezőjének és átadójának kell lennie, aki tisztában van a bemenettel (a diákok előismereteivel) és a kimenettel (milyen tudás megszerzése a cél és milyen módon), és jól tudja, melyek azok a módszerek, amelyekkel a kívánt cél a leghatékonyabban elérhető. Sajnos a számítógéppel támogatott oktatás nem jelenthet megoldást minden oktatási kihívásra.

A számítógépes oktatásban rejlő lehetőségek

Neumann János (1959) *The computer and the brain* című könyvében kifejti, hogy az agy nem a matematika nyelvét használja. Így jellemzi az emberi nyelveket: „Szembe kell néznünk azzal, hogy a nyelv messzemenően történelmi esetlegességet alkot. Az alapvető emberi nyelvek különböző formái hagyományszerűen jutottak el hozzánk, de már e hagyományos formák sokfélesége is bizonyítja, hogy semmiféle feltétlenség vagy szükségszerűség nem testesül meg bennük. S mint ahogy a görög vagy a szanszkrit nyelv létezése történeti tény, nem pedig feltétlen logikai szükségszerűség, ugyanúgy józanul feltételezhetjük, hogy a logika és a matematika is történeti eredetű és esetleges kifejezési formák.”

A számítógép iskolai oktatásban való bevezetésére már a '80-as években történtek próbálkozások. Tanfolyamok szerveződtek a tanárok képzésére. A felkészítésnek része volt a programírás is. Kísérleteztek a programozott oktatás bevezetésével is, de a pedagógus-társadalom ellenállt ezeknek a törekvéseknek. A számítógép rohamos technikai fejlődése, lehetőségeinek bővülése, a multimédiára épülő oktatászoftverek hozzáférhetővé válása, az Internet óriási mértékben kiszélesítette a tanulásban való felhasználhatóságát.

Korábban már említettem, hogy az oktatás története didaktikai szempontból is nagyon fontos. Ez a történet három korszakra tagolható:

1. A 17. századig pusztán ismeretátadás.
2. Ezt követi az empirizmus időszaka, a szemléletességre való törekvés.
3. A 20. század elejétől pedig a reformpedagógia, a cselekvés pedagógiája.

E harmadik korszak kiemelkedő képviselői (Montessori, Peterson, Steiner) a cselekvő tanulást, a tanulónak a megismerés folyamatában való aktív részvételét szorgalmazzák. A hangsúly a tanítás mikéntjéről a tanulás miéttjére tevődik át. Módszereik nem terjedtek el, ennek történelmi, társadalmi és egyéb okait most nem részletezem, de alapelvük, a tevékenységre épülő tanulás ma is követendő. A legkorszerűbb oktatási módszer ez, a matematika tanításában különösen. A mai számítógépes oktatással a matematikaórákon nemcsak a szemléltetés valósulhat meg kifogástalan minőségben, az összes kritériumnak eleget téve, hanem a cselekedtetve tanulás is. Ez a legfontosabb érv, amiért úgy gondolom, hogy amennyiben a számítógépekhez való fizikai hozzáférés lehetőségét megteremtik az iskolák fenntartói (nem csak informatika órán), valamint segítik, ösztönzik a tanárokat anyagilag, órákedvezményrel, ingyenes továbbképzésekkel, akkor meg lehetne nyerni a pedagógusokat is az új eszköz alkalmazására. Használata már más területeken nagyon elterjedt, nem idegenkednek tőle, csak nem használják ki a benne rejlő lehetőségeket. Az észak-európai, amerikai, távol-keleti országokban ezek az ösztönzők megvannak, igyekeznek érdekeltté tenni a tanárokat az informatikai ismeretek elsajátításában, hiszen jelentős többletteherről van szó, amit kompenzálni kell. A számítógéppel segített tanóra rendkívül időigényes, komoly előkészítést igényel a tanártól, a körülmények sokszor nehézkesek, a laborok nem alkalmasak a stílusváltásra, nincs technikai személyzet, aki segítene az előkészületekben. Ezek a nehézségek azokat a pedagógusokat

kat is elriaszthatják, akik egyébként lelkesen, pozitívan állnak hozzá a kérdéshez. A számítógép matematikaórán való alkalmazása mellett szól az is, hogy az ifjúság körében nagyon népszerű, könnyedén bánnak az eszközzel, kézenfekvő tehát a megoldás: a számítógép segítségével kell eljuttatni hozzájuk a tudást, szolgálva ezzel a diákok tanulási kedvét, s ennek következtében a tanulmányi eredmények javítását.

A számítógép a matematikaórán sokféle szerepet tölthet be: alkalmas a tanári demonstrációra (PowerPoint, Excel, Cabri geometria, GeoGebra, Adobe Access, Adobe Photoshop, Euklides, ACDsee Pro, InDesign, stb.), a kutatásra (Internet), egyéni tanulásra, az ismeretek ellenőrzésére (oktató CD-k), a tanulók tanulási folyamatba való aktív bevonására (Cabri, Excel).

Milyen témákban tudjuk sikeresen alkalmazni mindezt?

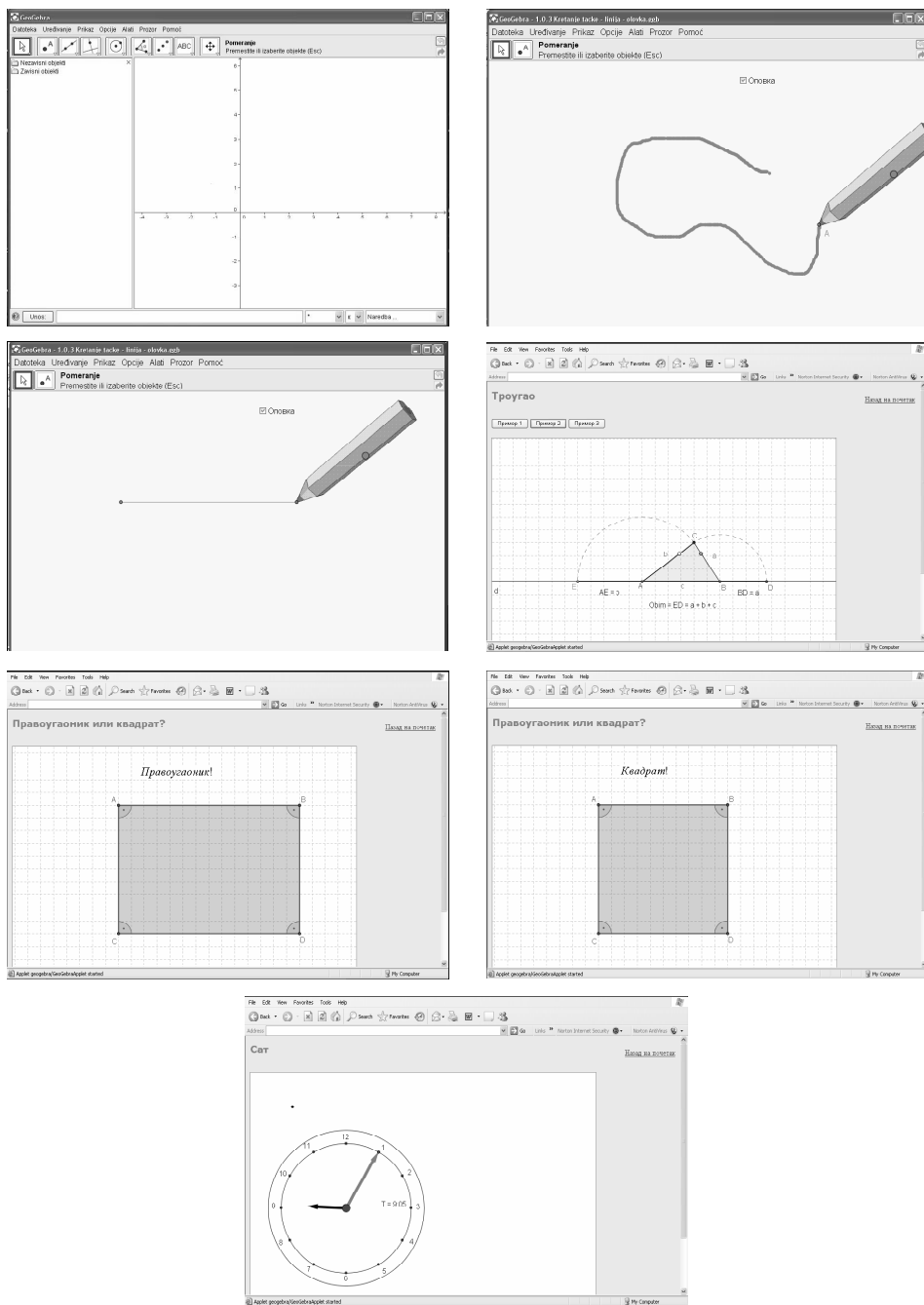
Gyakorlatilag a matematika összes témakörében sikeresen alkalmazható, de a témánál maradván azokat a lehetőségeket emelném ki, melyek a szemléltetéssel, szemléletességgel kapcsolatosak.

A szoftverek közül is kiemelném a Cabri, a GeoGebra, a Mathematica és a Math Cad geometriai programokat, melyeket nagyon hasznosan alkalmazhatunk a geometria, a függvények, a koordinátagometria, a trigonometria a sík- és térgometria tanításában.

A függvénytranszformációk tanításában nagy előnye, hogy a tanulóknak nem kell szenvedniük a görbék megrajzolásától, több függvény egy koordináta rendszerben való ábrázolása is átlátható képet nyújt, így képesek koncentrálni a lényegre. Változtatható a tengelyeken az egység. Az értelmezési tartomány változtatásának képi következményei azonnal láthatók. A síkgeometriai szerkesztési feladatoknál lehetőség van az ábra átalakítására, miközben a logikai kapcsolat az egyes elemek között fennmarad. Kiválóan alkalmas a diszkussziókra, az adatok algebrai adatai és a megszerkeszthetőség kapcsolatának elemzésére. Az alakzatok elmozdíthatóságával, az animációval pillanatok alatt látható, hogyan függ a feltételektől a megoldások száma. Nagyon látványosan alkalmazható a geometriai transzformációknál: tengelyes tükrözés, eltolás, elforgatás, hasonlóság az egymással való kombinálásuknál. Kiválóan alkalmas a térszemlélet fejlesztésére: bár igazából csak kétdimenziós ábrát tudunk készíteni, a dinamikus adatkezelés, a forgatás, döntés, nyújtás változatos eszközei térhatású megjelenítést kölcsönöznek az ábrának. Nagyon jól alkalmazható már általános iskolában is a geometriaórákon, a pont, az egyenes és görbe vonalak, a négyzet, a téglalap, a háromszög, a szögek, a kör stb. témakörben. Tehát szinte minden tananyag feldolgozható ezzel a programmal, ami a geometriai órákon elő van írva a tantervben, sőt még az óra járását is be lehet mutatni a diákoknak, hiszen tudjuk, hogy az idő és az óra fogalmának megértése igen összetett fogalom a gyerekek számára alsó tagozatokban. A program letölthető a www.geogebra.at honlapról, amely többnyelvű fordításban is megjelent (*1. ábra*).

És mindez csak néhány ötlet abból, hogy mi mindenre használható sikeresen ez a program.

A matematika tantárgy keretében sok olyan dolog van, ami az informatika tárgy tanulásához szükséges. Ide soroljuk a halmazok, matematikai logika, relációk, alaplátékok algoritmizálása témaköröket is. Határesetként a vektorok, mátrixok problémáját jelölhetnénk meg. A matematika tárgy keretében a diákok hallanak sorozatokról, ennek egy általánosítása lehet a számtáblázat. Ennek folytatása lehet vagy a matematika tantárgy keretében, vagy önálló tárgy keretében a mátrix fogalom kialakítása, általánosítása. Fontos azonban a különböző alkalmazói programok (táblázatkezelők, grafikus programok, stb.) használatához olyan matematikai fogalmak megismerése, melyek ezek használatát lehetővé teszik. Ezek tanítását az önálló informatika tantárgy keretében valósíthatjuk meg.



1. ábra.

A matematikai programcsomagok alkalmazásának néhány előnye, illetve hátránya

Háromféle programcsomagról beszélhetünk:

1. Az úgynevezett **műveltségterületi programcsomag („A” típus) vertikális** műveltségterületi rendszer szerint építkezik. Tartalmában teljességgel lefedi a legközvetlenebbül kapcsolódó műveltségterületet (például a szövegértés-szövegalkotás esetében a magyar nyelv és irodalom műveltségterületet, a matematikai kompetenciák esetében a matematika műveltségterületet).

2. A **kereszttantervi programcsomag („B” típus) horizontálisan**, kerestetantervi rendszerként működik. Ez azt jelenti, hogy a program fókuszában álló kompetencia (például matematika-logika) fejlesztését nem az erre elsősorban hivatott műveltségterület vagy tantárgy keretében, hanem más területek, tantárgyak tananyagában (például történelem, biológia, kémia stb.) valósítja meg.

3. A **tanórán kívül felhasználható programcsomagok („C” típus) tanórai kereteken kívül** – szakkörökben, táborokban, diákkörökben, erdei iskolákban – alkalmazható eszközök. Ilyenek például a szociális, életviteli és környezeti kompetencia esetében a *Nemzeti alaptanterv Földünk és környezetünk* műveltségterülethez kapcsolódó természetfelfejelési projektek, vagy ilyen a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületen belül az *Irodalmi önképző*, a *Médiaismeret*, a *Báb-dráma* stb.

A programcsomagok használatából származó előnyöket és veszélyeket az alkalmazás és a matematikatudás szempontjából lehetne elemezni. A matematika valamely részének alkalmazni tudása nem feltétlenül jár együtt azon rész tényleges tudásával. Általában sem jelenti az alkalmazni tudás a tényleges tudást. Esetenként az alkalmazni tudás jelenti a matematika használatát; ilyen lehet bonyolult, nehezen kiszámítható összefüggések, közelítő formulákkal való számítások, nagy mennyiségű adatok elemzésének esete. A matematikai programcsomagok használata előnyös, ismeretük igen sok szakmában hasznos, ezért számos szakon indokolt az oktatásuk. Jót teszünk adiakoknak és szakmajuknak, hogy ezen eszköz használatára is megtanítsuk. Azzal azonban tisztában kell lennünk, hogy ekkor nem matematikát tanítunk, ez nem matematikai tudás. El kell kerülni az általános iskolákban már sok éve tapasztalható jelenséghez hasonlókat, amikor a gyerekek szinte csak kalkulátorral „tudnak” szorozni. Azt mindenki nyilvánvalónak érzi, hogy ilyenkor nem szorozni tudnak, hanem az eszközt tudják használni.

Ugyanez a felsőoktatásban a matematikai szoftverek alkalmazásában úgy jelentkezik, hogy ha például a hallgató kész szoftvert használ integrálásra vagy mátrix invertálására (és sok más esetben), akkor ő nem integrál vagy invertál, ebből vagy evvel nem fogja megtanulni az integrálás szabályait és azok alkalmazását sem, hanem egy hatékony eszközt kap ilyen feladatok megoldására. Minthogy sok szakma műveléséhez számos matematikai módszer használatára szükség van, ezért már régen a tananyagban szerepelt ezek oktatása. Ma, amikor megjelentek a matematikai szoftverek, megnyílt annak a lehetősége, hogy a tényleges matematikai módszer (szabályok, algoritmusok) ismerete nélkül is felhasználhatóak a feladatok megoldására. Ennek megfelelően át kell gondolni és a tananyagokat hozzá kell igazítani ahhoz, hogy mely szakmában milyen tényleges matematikai tudásra és milyen – tényleges matematikai tudás nélküli – matematikai eszközök használatára van szüksége a leendő szakembernek.

Megfelelően használva a matematikai szoftverek a tényleges matematikai ismeretek elsajátításában is segíthetnek. Igen pontos, szép és látványos ábrázolási lehetőségeikkel (függvények görbéje, felületek, alakzatok, geometriai figurák) jól segíthetik a megértést (kézzel táblán vagy papíron csak időt rabló módon és pontatlanul tudunk ábrázolni, szemléltetni). Így a matematikai ismeretek oktatásában is jól használhatók.

Hogyan hat mindez az oktatásra? Ebben az új környezetben mi lesz a tudás szerepe, mit jelent egyáltalán az egyéni tudás, mi lesz a jövő igénye? Fontos-e a kutatás, és milyen kutatás legyen?

Kérdés, hogy a világhálón elérhető ismeretek hogyan befolyásolják az élő személyek tudása iránti igényt.

Ehhez viszonyítva változatlanak tekinthető természeti törvényeket, ez az állandóság, amit magunkhoz mérve örökre tekinthetünk. Másik oldalon megismételhetetlen földi történéseink figyelése, megértése, előrejelzése, a Föld és környezete, a földi élet, ökológiai környezetünk, az ember, a társadalom, a kultúra, a gazdaság mind ide tartozik. A kettő együtt fontos. A két terület aránya a kutatásban, oktatásban, nemzetközi és gazdasági értékrendben nem alakítható egymás rovására. A tudományok egy része döntő részben világpiacra termelő, nem a hazai fogyasztás a fő célja. Ugyanakkor a nemzeti tudományok csak itt művelhetők igazán, ezt más nem csinálja helyettünk.

Mi változott a tudományban az információs technológiák fejlődésének hatására?

Első helyre a kiszámíthatósági lehetőségek robbanásszerű növekedése tehető. Mára ez külön tudományterületté lépett elő mint kiszámítási tudomány és mérnökség (computational science and engineering).

Második helyre a természet faggatásának új lehetőségeit, az automatizált mérés és adatgyűjtés rendszereit sorolnám, ezt nevezném a természet és az ember közötti új kommunikációnak, ahogy a természetet kérdezzük, és ahogy válaszol új kérdéseinkre.

Harmadik helyre a kutatás kommunikációs hálózatának és információs rendszerének kiépülését, állandó bővülését helyezném. A kutatói hálózat fejlődése mindeddig előtte járt a civil szféra hálózati világának, az egész internet a kutatói hálózatokból fejlődött ki. A kis csoportokban, intézetekben, nemzetközi központokban zajló kutatások összekapcsolódnak a hálón, szinte azonnal láthatók az új eredmények, elérhetők a kísérletek, mérések, megfigyelések adatai. A természettudományok nagy részéről elmondható, hogy művelésük nemzetközivé válik, megszűnik a hely- és időkorlát. A hálózati elérés és a hozzáadott új érték, új információ válik a részvételben meghatározóvá.

Az oktatási programcsomag egy adott célú tanulási-tanítási folyamat megvalósítását segítő eszközszerzett jelent, amely a különféle, részben digitális taneszközök mellett magába foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Legfőbb funkciója a tanulási-tanítási folyamat biztosítása a célokhoz vezető utak és eljárások leírása által. A programcsomagok a tartalom körvonalazása mellett mindig válaszolnak a „Hogyan?”, illetve a „Miért?” kérdéseire is.

Új vonás az informatika nyelvezetének kialakulása és ennek kölcsönhatása a tudományokkal. A folyamat elején vagyunk még, korai radikális megállapításokat tenni. Gyakran említik, hogy a természet nyelve a matematika (ez a weboldalam címvonala is), amit nem úgy kell érteni, hogy a természet ezt beszéli, hanem, hogy ezt a nyelvet is felhasználva a természetes nyelvnél hatékonyabban tudjuk leírni (információt adni, kapni) a természet jelenségeit, törvényeit. Az informatika nyelvezete esetleg harmadik nyelvként épül ki. Elsősorban az informatika feladatait hivatott segíteni, de a matematikához hasonló, attól nem teljesen elkülönülő egyetemes modellező jellege szélesebb körben használható.

Az infokommunikációs technológiák fejlődésének hatására gyorsuló, globalizálódó világban reflektorfénybe kerültek a gazdasági, társadalmi, szociális kérdések, de ez nem jelentheti azt, hogy a természettudományok fontossága csökken, sőt, az aggasztó ökológiai problémák enyhítésében kulcsfontosságú a szerepük. Mindebből arra következtetek, hogy a felkészülés a tudásalapú informatikai társadalomra: oktatás, oktatás, oktatás és megint csak oktatás. A technológiák, az infrastruktúra, a termékek, a szolgáltatások jönnek maguktól, a piaci törvények elkerülhetetlenné teszik térhódításukat.

Felkészülésünk mindennek fogadására tőlünk függ, most kell megalapozni, milyen lesz a hazai „tudásalap”.

**A hazai és nemzetközi szinten hozzáadott tudásértékünk mitől lesz elég nagy?
Mennyire tudjuk majd kihasználni a világhálón elérhető információkat?**

A természettudományokban birtokolt hazai tudás döntő szerepet játszik majd a világ információtermelési és hasznosítási folyamatában is: ha ezen a téren lemaradunk, örökre kiszolgáltatottá válunk.

Eddig inkább az oktatás szerepének növekvő fontosságát igyekeztem alátámasztani. Más oldalról az oktatásban az új kommunikációs lehetőségek, az információs technológiák robbanása szétfeszíti a hagyományos tanítás-tanulás kereteit. Óvatossá kell lennünk, a hirtelen paradigmaváltás és innovációk bevezetése az oktatásban éppen a felgyorsult kommunikáció miatt totális káoszhoz vezethet, pedig tudjuk, hogy a tudásalapú informatikai társadalom – éppen az információra építve – a káosz csökkentését igéri.

A számítástechnikai eszközök hozzáférhetősége és teljesítménye

A feladat a „hogyan használjuk fel” felvetésétől a „mit és miért érdemes számítástechnikai eszközökkel tanítani” kérdés felé tolódott el. A matematika oktatásával kapcsolatban sem arról kellene már vitatkoznunk, hogy engedjük-e a számológépek és számítógépek használatát, hanem arról, hogy hogyan használjuk fel ezeket az eszközöket arra, hogy megtanítsuk azokat a dolgokat, amelyeket hasznos ismerni: az alapvető fogalmaktól kezdve a függvényábrázoláson át egészen a háromdimenziós modellezésig.

Körülbelül 1960 óta próbálják ki és alkalmazzák sikeresen a számítógéppel segített tanulást, a CAL-t (Computer Assisted Learning) és a számítógépre alapozott tanulást (Computer Based

Learning, CBL). Ennél a módszernél a tanuláshoz szükséges információkat a számítógépben tárolják, s az erre kifejlesztett számítógépes programok (szoftverek) végzik a párbeszédet, biztosítva ezzel az interaktivitást. A Hertfordshire Egyetem egyik tananyaga szerint: „a számítógéppel segített tanulás nem jelent sem egységesített szabálygyűjteményt, sem általános specifikációt. Közmegegyezéssel elfogadott meghatározás hiányában talán jobb, ha nem is a számítógéppel segített tanulás definíciójával foglalkozunk, hanem inkább azzal a környezettel, amelyben a kifejezés használatos.”¹

A kifejezés használatának két szokásos környezete van: a számítógéppel segített tanulás mint számítógépre alapozott tanulás (Computer Based Learning, CBL), másodsor pedig mint integratív technológia.

Érdemesnek tartom kiemelni, hogy a számítógép-alapú tanuláshoz fontos helye van a tantervben, legfőképp a távoktatásban (e-learning), ahol a tananyag elektronikus formában, például egy weblapon adott. Az erre alapozott oktatásnak több előnye van a hagyományos módszerekkel összehasonlítva, különösen a tankönyvekkel és munkafüzetekkel szemben.

Például egy weboldal bárholnan és bármikor elérhető vagy letölthető; nincs olyan hozzáférési korlát, mint egy könyvtári könyv esetében; a tanfolyam teljes anyaga hozzáférhető és könnyen naprakészen tartható, az előadó témáról szóló kiegészítéseivel, magyarázataival együtt. Emellett azonban figyelembe kell venni azt is, hogy a felsorolt előnyök inkább a tanulást segítő erőforrásokra vonatkoznak, mint magára a tanulási folyamatra. Maga a tény, hogy a tanfolyam teljes anyaga rendelkezésre áll, kihatással van a tanulás minőségére, bár a kommunikáció az oktató és a hallgató között egyoldalú, vagy – a korszerűnek tekinthető kurzusmenedzsment eszközöket (Course Management System, CMS) tekintve is – kissé nehézkes.

Vajon lehetséges-e a számítógép-alapú tanulást számítógéppel segített tanulással alakítani?

A válasz egyértelműen igen. A helyes irányba tett kis lépésnek tekinthetjük, ha a kész anyagot kiegészítjük néhány fogalomformáló vagy összegző értékelő résszel, ahol a tanuló le tudja ellenőrizni a témáról alkotott összképét és a tananyagban történő előrehaladását. Ilyen lehet például egy online tananyagot kiegészítő feleletválasztó teszt. Azonban ez csak a kezdet – ezt követnie kell egy tantárgy-alapú átértékelésnek, amelynek eredménye meghatározza a használt technológiától és a kiértékelési módszertől várt tanulási eredményeket. Ezzel az anyagot a CBL környezetéből máris a CAL környezetbe helyeztük át.

Egyértelmű definíció hiányában mit is jelent valójában a számítógéppel segített tanulás? Egy program használatát a tanteremben? Vagy egy számítógép és egy kivetítő együttesét, amivel helyettesítjük a tábla-kréta megszokott párosát?

Régebben a fejlesztők a számítógéppel segített tanulás kifejezéssel jellemezték egy számítógépes program teljesítményét, minőségét, különösen olyan programokét, amelyeket könyvtárszerű segédeszközként lehetett használni. Ez valójában félreértelmezése a CAL kifejezésnek.

A számítógéppel segített tanulás inkább egy oktatási környezetet jelent, ahol a tanuló egy bizonyos tantárgy elsajátításának segítésére egy számítógépes programot vagy alkalmazást használ. A kulcskifejezés a segítés szó, ami azt jelenti, hogy a számítógépes alkalmazást más módszerek mellett használja, tehát nem egyedüli megoldásként értelmezi.

Ha a számítógéppel segített tanulást eszerint értelmezzük, észrevehetjük, hogy az oktatási cél eléréséhez szinte bármilyen, rendelkezésre álló számítógépes program segítségünkre lehet.

Ma a számítógéppel segített tanítás és tanulás legfontosabb célja egy olyan új képeségrendszer kialakítása, amely a tudásalapú társadalomban való működést segíti, megkönnyíti, a munka és a szabadidő kultúráját teljesebbé teszi.

A matematika mint eszköz

A matematika a matematikusokon és a matematikatanárokon kívül mindenki más számára csak eszköz a saját szakterületén; eszköz a fizikusnak, informatikusnak, mérnöknek, gazdaságnak. A felsőoktatásból kikerülő szakemberek – a matematikusokat kivéve – kisebb vagy nagyobb mértékben a matematika felhasználói lesznek. Ugyanígy az informatika az informatikusokon kívül mindenki másnak csak eszköz, mely eszközt kítűnően lehet alkalmazni – jelen esetben a matematika tanításában.

Matematika számítógéppel

A világban zajló gazdasági, technológiai és társadalmi változások közvetlenül teszik próbára az egyén alkalmazkodóképességét, ugyanakkor a közösségeket új szerepek vállalására készítik. Az oktatási rendszerek számára is óriási kihívás, hogy feladatuk teljesítése során fokozott versenyhelyzetnek és változó munkaerőpiaci igényeknek kell megfelelniük.

A műszaki élet, a gazdasági élet, a szolgáltatások minden területén jelen vannak a számítógépek. A számítógépekkel együtt eleve megveszik az (alap)szoftvereket is. A szoftvereket érdemes megvizsgálni abból a szempontból is, hogy közülük melyeknek vannak matematikai feladatok megoldására alkalmas funkciói. Saját szempontjaink

figyelembe vételével válogathatunk a matematikai problémák megoldására alkalmas, illetve a matematika oktatását támogató programcsomagok között.

A mindennapi életben a gyakorló szakemberek számára az elmélet annyit ér, amennyit abból használni tudnak. Ezért fontos lenne, hogy az elméleti ismereteken kívül azok alkalmazásával is minél nagyobb mértékben találkozzanak a hallgatók. Kíváncsi, hogy az elméleti matematikaoktatás kiegészüljön az elmélethez kapcsolódó valamely program vagy programcsomag lehetőségeinek megismertetésével és használatával. Egy feladatot megoldhatnak a hallgatók elméletben is, programmal is, de felvetődik az a kérdés, milyen legyen az elmélet és az alkalmazás aránya a tananyagban. Nem feledhetjük, hogy e kettő fontos szerepet játszik a tananyag elsajátításában.

Szükséges, hogy a gyermekek életkoruknak és életritmusuknak megfelelően jussanak ismeretekhez az eltéréseket figyelembe vevő pedagógiai módszerek alkalmazásával. Az egyéni különbségekhez szakszerűen alkalmazkodó, a személyre szabott fejlesztést eredményesen megoldani képes pedagógiai gyakorlat széleskörű meghonosítására fel kell készíteni a pedagógusokat. A megfelelő képzések, felkészítés után hozzá kell juttatni a pedagógusokat, intézményeket az újszerű, kompetencia-alapú oktatási programcsomagokban és kapcsolódó digitális tartalmakban megjelenő teljes pedagógiai eszközszerhez.

Ha túlzottan ragaszkodunk az elmélethez, megtörténhet, hogy a kikerülő diákok egyáltalán nem alkalmaznak majd matematikai módszereket, programcsomagokat, vagy csak nagyon ritkán, esetleg helytelenül.

Az intézmény számítógépein a hallgatók hozzáférhetnek programokhoz, programcsomagokhoz.

Elegendő-e, ha lehetővé tesszük a hallgatóknak a programok önálló használatát?

A számítógéppel támogatott matematika, a matematikai programcsomagok alkalmazásának előterbe helyezése esetén előfordulhat, hogy az elméleti ismeretek hiányosak maradnak.

Tapasztalatok szerint a diákok szívesen fogadják a számítógépes matematikai gyakorlatot. Vannak olyan feladatok – például az adatelemzéssel kapcsolatos statisztikai feladatok –, amelyek kézi megoldása időigénye miatt meghaladja az órai kereteket. Ilyenek megoldására alkalmas lehet a számítógép. A számítógépes gyakorlat előkészítése jóval időigényesebb a hagyományos gyakorlatokénál, viszont sokkal hatékonyabb, hiszen a gyerekek motiváltsága és figyelme az órákon sokkal nagyobb, mint a tradicionális módszer alkalmazásával.

Ahhoz, hogy a diákok nagyrészt önállóan dolgozhassanak, megfelelő útmutatókat kell készíteni a feladatokhoz. Az útmutató részletesen tartalmazza a diák tevékenységét, és azt is, hogy mit miért csinál.

Az útmutató készítésénél figyelembe kell venni, milyen számítógépes ismerete van már a hallgatónak. Előfordult, hogy a diákok a miérteket figyelmen kívül hagyták, csak a tevékenységükre figyeltek, aminek eredményeképpen ugyan eljutottak a kívánt eredményhez, de nem tudatosult, hogy valójában mit csináltak. Többnyire csak az elméleti számonkéréskor derült ki, hogy az említett esetben csak látszateredmény született a számítógépes órán. Az is kiderült, hogy a számítógéppel támogatott gyakorlatok időigénye nagyobb a hagyományos óráénál.

Meg kell teremteni továbbá a fejlesztések intézményi bevezetésének feltételeit is. Alapvető követelmény, hogy az intézmények irányítói képessé váljanak a szervezet folyamatos fejlesztésére, a változások kezelésére és elfogadására.

Nem elég elhatározni, nem elég lelkesedni: összevetve az elmélet és az alkalmazás arányát, a legnehezebb rész következik.

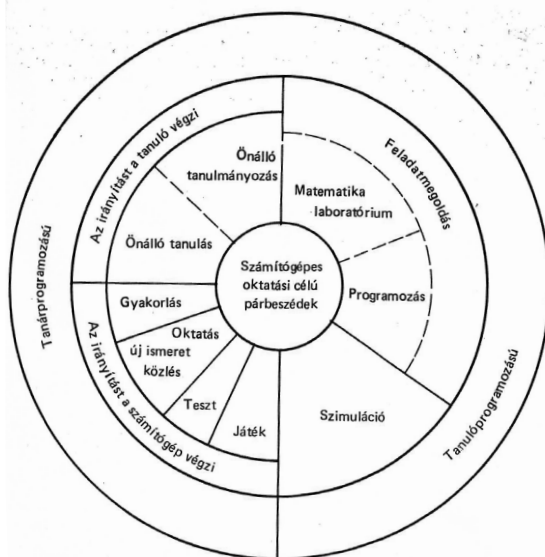
Célkitűzésemhez meg kell teremteni a feltételeket:

- a kiválasztott program, programcsomag használatára alkalmas számítógépek,
- a kiválasztott szoftver beszerzése a szükséges példányban,
- irodalom a szoftverhez a szükséges példányban,
- az órai útmutatók papír- és sokszorosítási költségeinek előteremtése.

A hagyományos tantermi táblás oktatáshoz képest az oktatási költségek jelentősen megnövekednek.

A számítógéppel segített tanítás és tanulás legfontosabb célja egy olyan új képességrendszer kialakítása, amely a tudásalapú társadalomban való működést megkönnyíti, a munka és a szabadidő kultúráját teljesebbé teszi. Az Európai Unió számos stratégiai dokumentumban megfogalmazza, milyen képességek rendszere adja napjaink „digitális írástudását” (‘digital literacy’) vagy „új alapismereteit” (‘new basic skills’). A legutóbbi, az európai oktatás kívánatos tartalmait körvonalazó dokumentumban a hagyományos alapképességek mellett (kihangsúlyozva) megjelennek az informatikához kapcsolódó követelmények is (*European Council*, 2000): „informatikai képességek” (‘IT skills’):

- idegen nyelvek ismerete,
- technikai (technológiai) kultúra (‘technological culture’),
- vállalkozási készségek (‘entrepreneurship’),
- társas (szociális) kompetencia (‘social skills’).



2. ábra.

Kutatási rész

A munkám elméleti részét kísérlettel is alátámasztottam. A kutatásom egyik fő célja, hogy felmérjem, milyen módon használható a számítógép a matematikaoktatásban. Három külön formát írnék le:

1. korrekciós munka, melynek során néhány nehézséggel küszködő diák számára a tanár választ külön-külön programot, hogy jobban feltalálja magát,
2. kiegészítő programok használata, melynek során minden tanuló ugyanazt a feladatot hajtja végre, de egyénileg ezek lehetnek tesztek, gyakorlatok vagy játékos kvízek, melyek a már tanított anyag elsajátítási-megértési fokát növelik,

3. gazdagítás, melynek során a diákok feladataik befejezése után szabadon választhatják meg a játékaikat. Nagyon fontos, hogy a tanulóknak meghagyjuk azt a szabadságot, hogy megfogalmazzák saját kérdéseiket és felfedezzék a válaszokat.

A kutatás leírása

Kísérleteket végeztem Újvidéken két általános iskolában, mégpedig a Petőfi Sándor és a Nikola Tesla Általános Iskolákban.

Mindkét iskolában 4–4 évfolyamot vettem alapul, amiből 2–2 évfolyam volt iskolánként a kísérleti és 2–2 évfolyam iskolákként a hagyományos, azaz a kontrolcsoport. A kísérleti csoport dolgozott velem az órákon a weboldalam és a számítógép segítségével, a hagyományos csoport pedig a tanítójukkal és velem együtt dolgozott a megszokott, módon.

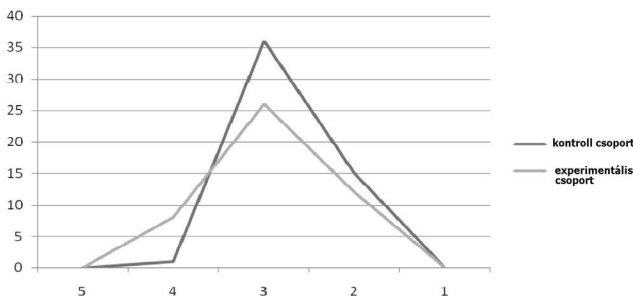
A kísérlet 4 részből állt: először előtesztelést (iniciális tesztelést) végeztem, hogy felmérjem a diákok előtudását abban a tananyagban, amit a tanítókkal előre megbeszéltünk, hogy melyik témakörben fogunk dolgozni. Ezt követte a tanóra, amit az informatika kabinetben tartottam meg számítógépeken és a weboldalam segítségével a kísérleti csoportban (minden osztályban 2–2 órát tartottam). Majd ennek a csoportnak kérdőívet osztottam ki, hogy felmérjem, tetszett-e nekik ez a fajta tanulási módszer, hogy használják-e a számítógépet, illetve az Internetet otthon vagy az iskolában, hogy van-e otthon számítógépük, hogy szeretnének-e a továbbiakban is számítógép segítségével dolgozni stb. A 4. rész pedig a végső tesztelés volt, amit mind a 4 csoportban elvégeztem mindkét iskolában, egyforma feladatokkal a kísérleti, illetve a hagyományos csoportban is.

Készítettem egy weboldalt, melyet a <http://www.silvija-informatika.in.rs> címen lehet megtekinteni. A weboldalon a kutatásomhoz kapcsolódó óravázlatokat lehet megnézni, illetve matematikai tesztek, kvízeket. Az oldalon hasznos linkek és játékok is találhatóak. Folyamatban van a fórum és a blog beindítása is, hogy a diákok és a tanárok tudjanak kommunikálni, információt cserélni. A kvízeket úgy oldottam meg, hogy amennyiben a tanuló válasza helyes a feltett kérdésre, a program ezt jelzi, és adja a következő kérdést. Helytelen válasz esetén a program a kérdést újra megismétli, mindaddig, amíg helyes választ nem ad a diák.

Az eredmények ismertetése

1. táblázat. Az előtesztelés eredménye a Nikola Tesla Általános Iskolában

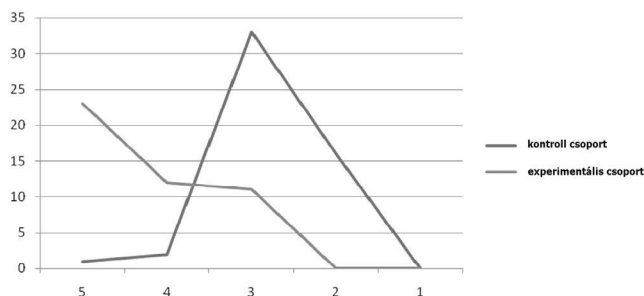
| Csoport | osztályzat | | | | | | | | | | összesen | Aritmetikai közép |
|------------------------|------------|---|----|----|---|---|--------|--------|--------|----|----------|-------------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Db. | % |
| Kontroll csoport | 0 | 1 | 36 | 15 | 0 | 0 | 1,92% | 69,23% | 28,84% | 0% | 52 | 100% |
| Experimentális csoport | 0 | 8 | 26 | 12 | 0 | 0 | 17,40% | 56,52% | 26,08% | 0% | 46 | 100% |



2. ábra. Az előtesztelés eredménye a Nikola Tesla Általános Iskolában

2. táblázat. A végső tesztelés eredménye a Nikola Tesla Általános Iskolában

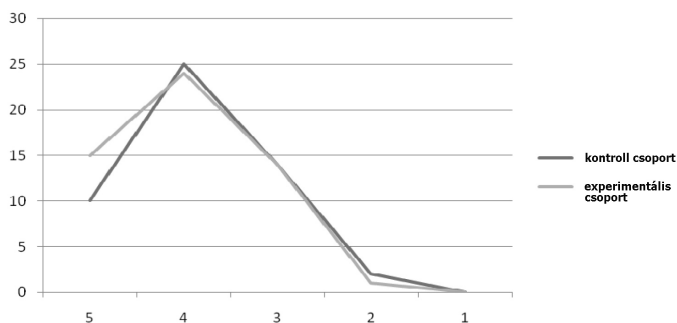
| Csoport | osztályzat | | | | | | | | | | összesen | | Aritmetikai közép |
|------------------------|------------|-------|-----|---------|-----|----------|-----|-------|-----|----|----------|------|-------------------|
| | 5 | | 4 | | 3 | | 2 | | 1 | | | | |
| | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | |
| Kontroll csoport | 1 | 1,92% | 2 | 3,84% | 33 | 63,46, % | 16 | 30,7% | 0 | 0% | 52 | 100% | 2,76 |
| Experimentális csoport | 23 | 50% | 12 | 26,081% | 11 | 23,9% | 0 | 0 % | 0 | 0% | 46 | 100% | 4,26 |



3. ábra. A végső tesztelés eredménye a Nikola Tesla Általános Iskolában

3. táblázat. Az előtesztelés eredménye a Petőfi Sándor Általános Iskolában

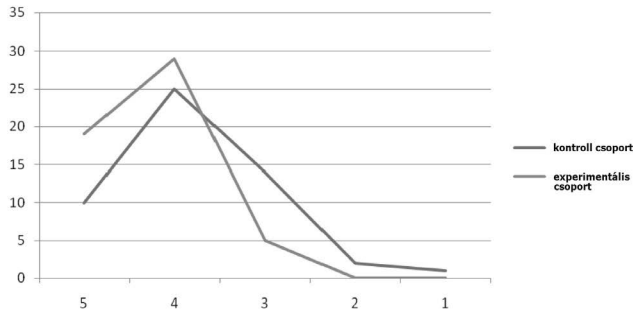
| Csoport | osztályzat | | | | | | | | | | összesen | | Aritmetikai közép |
|------------------------|------------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-------|-----|-------|----------|------|-------------------|
| | 5 | | 4 | | 3 | | 2 | | 1 | | | | |
| | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | |
| Kontroll csoport | 10 | 19,23% | 25 | 48,07% | 14 | 26,92% | 2 | 3,84% | 1 | 1,92% | 52 | 100% | 3,78 |
| Experimentális csoport | 15 | 28,30% | 24 | 45,28% | 14 | 26,41% | 0 | 0% | 0 | 0% | 53 | 100% | 4,01 |



4. ábra. Az előtesztelés eredménye a Petőfi Sándor Általános Iskolában

4. táblázat. A végső tesztelés eredménye a Petőfi Sándor Általános Iskolában

| Csoport | osztályzat | | | | | | | | | | összesen | | Aritmetikai közép |
|------------------------|------------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-------|-----|-------|----------|------|-------------------|
| | 5 | | 4 | | 3 | | 2 | | 1 | | | | |
| | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | Db. | % | |
| Kontroll csoport | 10 | 19,23% | 25 | 48,07% | 14 | 26,92% | 2 | 3,84% | 1 | 1,92% | 52 | 100% | 3,78 |
| Experimentális csoport | 19 | 35,84% | 29 | 54,71% | 5 | 9,43% | 0 | 0% | 0 | 0% | 53 | 100% | 4,26 |



5. ábra. A végső tesztelés eredménye a Petőfi Sándor Általános Iskolában

Az előtesztelésből kiderült, hogy nincsen nagy különbség a kísérleti és a kontrollcsoportok között a diákok előtudásában.

Viszont a válaszokat részletesebben elemezve kiderül, hogy a kísérleti csoportok sokkal jobb eredményt értek el a végső tesztelésen, mint a kontrollcsoportok, ami alátámasztja a tézisémet, hogy a számítógéppel segített oktatás sokkal eredményesebb, mint a hagyományos tábla-kréta módszer. Didaktikai szempontból is sokkal eredményesebb a számítógéppel segített oktatás.

Megfigyeltem azt is, hogy a diákok sokkal aktívabbak ezeken az órákon, és a motiváció is sokkal magasabb szinten van. Fontos kiemelnem azt is, hogy a számítógépet használó diák saját ismeretét a számítógép segítségével önállóan rendszerezi, ami szintén előnyt jelent a hagyományos módszerrel szemben.

További motivációként játékokat is töltöttem fel a weboldalra, és amikor befejeztem a tanórát, ezek használatára is sor került. Fontos megemlítenem, hogy amikor elérem a kellő motivációt, akkor kell a játékokat bedobni az óra menetébe, és csak bizonyos időközönként, semmi esetre sem a számítógépes munka állandó részeként.

Megfigyeltem azt is, hogy a diákok nagyon élvezték ezt a fajta tanulási módszert, figyeltek és aktívan részt vettek az óra menetében, válaszoltak a feltett kérdésekre, jelentkeztek az önálló munkára.

Nagyon fontos felismernünk azt is, hogy a számítógépnek milyen hatása van nemcsak a diákra, de a tananyagra is. Olyan megfelelő programokat kell beszerezni, melyek a számítógépet a tanulás szerves részének tekintik. Például az adatbázis-kezelő programok a történelem, földrajz és környezetismereti tanulmányok számára fontosak, viszont a vásárolt és az iskolában készült programok az iskola teljes segédeszköz-készletének a részévé kell válnanak. Hiszen az elfogadott álláspont szerint az összes diáknak lehetőséget kell nyújtani a tapasztalatszerzésre, illetve új ismeretek szerzésére nemcsak napi, heti vagy havi szinten, hanem hosszabb periódusra is.

Kutatásom eredményei bebizonyították, hogy a számítógéppel segített oktatás a matematika tantárgy keretében sokkal eredményesebb, mint a hagyományos módszer, ami azt jelenti, hogy jobb eredményeket ad az új ismeretek elsajátításában, illetve a már meglévő tudás megerősítésében, sokkal jobban motiválja a diákokat a munkára, fejleszti a logikai gondolkodást, nagyobb önállóságot biztosít a diákoknak, akik saját tempójuknak megfelelően haladhatnak a munkával, sokkal hatékonyabban fedezik fel a tananyagban meglévő összefüggéseket, aktívabban vesznek részt a tanulási folyamatban, magasabb szinten reagálnak az új probléma megoldására stb.

Kiemelném azt is, hogy a számítógéppel segített oktatás megfelel minden érettségi szinten lévő diák számára is, gondolok itt azokra a diákokra, akik nagyon lassúak, azokra, akik normális tempóban haladnak, illetve azokra, akik kimagaslóan teljesítenek. Tehát minden szinten nagy sikerrel alkalmazható a számítógép a tananyag elsajátításában.

A kérdőívek értékelése

5. táblázat. A Nikola Tesla Általános Iskola eredményei

| Sorszám | A számítógép és a Web oldal használata didaktikai szempontból | Lehetséges válaszok | | | | | |
|---------|--|---------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|-------------|
| | | 1 | | 2 | | 3 | |
| | | f | % | f | % | f | % |
| 1. | A számítógép használata | 22 | 47,83 | 14 | 30,43 | 10 | 21,74 |
| 2. | Érdekesebb interaktív tanulás | 31 | 67,39 | 12 | 26,08 | 3 | 6,52 |
| 3. | A számítógéppel segített munka a diákokkal | 38 | 82,60 | 5 | 10,87 | 3 | 6,52 |
| 4. | A számítógéppel segített oktatás sikeresége és előnye | 39 | 84,78 | 5 | 10,87 | 2 | 4,35 |
| 5. | Különböző oktatási szoftverek használata | 38 | 82,60 | 4 | 8,7 | 10 | 21,74 |
| 6. | Kellő érettség a számítógéppel segített oktatáshoz | 36 | 78,26 | 5 | 10,87 | 5 | 10,87 |
| 7. | A tudás kibővítése számítógép segítségével | 39 | 84,78 | 5 | 10,87 | 2 | 4,35 |
| 8. | Az Internet megfelelő használata | 35 | 76,08 | 7 | 15,22 | 4 | 8,70 |
| 9. | A figyelem lekötése, motiváció | 37 | | 5 | 10,87 | 4 | 8,70 |
| 10. | Párhuzam vonása a tudás elsajátításának gyorsasága szempontjából tradicionális módon illetve számítógép segítségével | 40 | 86,96 | 5 | 10,87 | 1 | 2,17 |
| 11. | Önállóság a számítógéppel segített oktatásban | 22 | 47,83 | 23 | 50 | 1 | 2,17 |
| 12. | A számítógéppel való oktatás előnyössége | 36 | 78,26 | 5 | 10,87 | 5 | 10,87 |
| 13. | Felkínált lehetőség, hogy újra számítógép segítségével tanuljanak a diákok az órákon | 53 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0,00 |
| | Összesen: | 466 | 68,20 | 95 | 17,21 | 50 | 8,36 |

A kérdőívek elemzése megerősítette a tézisemet, hogy a számítógéppel segített oktatás sokkal hatékonyabb, mint a hagyományos, és hogy szükség van újításokra, új módszerek bevezetésére az oktatásba, különböző oktatási szoftverek alkalmazására a tanórákon. A diákok 100 százalékban igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy szeretnének-e legközelebb is számítógép segítségével dolgozni a matematikaórán.

Összegzés

A nyolcadikos fiúnak meséli az apja:

– Amikor én kicsi voltam, a nagy teljesítményű számítógépek akkorák voltak, mint egy háztömb.

Mire a fiú döbbenet:

– Úristen, akkor mekkora volt az egér? (Peti)

Hát igen, a világ nagyban megváltozott a 1980-as évek óta. Az internet, a számítástechnika és az informatika világa gyorsan fejlődik, változik. A nagytatám bizonyára nem gondolta volna, hogy unokái az informatika világában fognak élni, hogy a számítógép

6. táblázat. A Petőfi Sándor Általános Iskola eredményei

| Sorszám | A számítógép és a Web oldal használata didaktikai szempontból | Lehetséges válaszok | | | | | |
|------------------|--|---------------------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| | | 1 | f | 2 | f | 3 | f |
| 1. | A számítógép használata | 21 | 39,62 | 2 | 3,77 | 30 | 56,6 |
| 2. | Érdekesebb interaktív tanulás | 35 | 66,03 | 14 | 26,41 | 4 | 7,55 |
| 3. | A számítógéppel segített munka a diákokkal | 40 | 75,47 | 10 | 18,86 | 3 | 5,66 |
| 4. | A számítógéppel segített oktatás sikeressége és előnye | 45 | 84,90 | 5 | 9,43 | 3 | 5,66 |
| 5. | Különböző oktatási szoftverek használata | 39 | 73,58 | 4 | 7,55 | 10 | 18,86 |
| 6. | Kellő érettség a számítógéppel segített oktatáshoz | 43 | 81,13 | 7 | 13,20 | 3 | 5,66 |
| 7. | A tudás kibővítése számítógép segítségével | 41 | 77,35 | 9 | 16,98 | 3 | 5,66 |
| 8. | Az Internet megfelelő használata | 39 | 73,58 | 10 | 18,86 | 4 | 7,55 |
| 9. | A figyelem lekötése, motiváció | 40 | 75,47 | 8 | 15,09 | 5 | 9,43 |
| 10. | Párhuzam vonása a tudás elsajátításának gyorsasága szempontjából tradicionális módon illetve számítógép segítségével | 39 | 73,58 | 9 | 16,98 | 5 | 9,43 |
| 11. | Önállóság a számítógéppel segített oktatásban | 25 | 47,16 | 24 | 45,28 | 4 | 7,55 |
| 12. | A számítógéppel való oktatás előnyössége | 42 | 79,24 | 6 | 11,32 | 5 | 9,43 |
| 13. | Felkínált lehetőség, hogy újra számítógép segítségével tanuljanak a diákok az órákon | 53 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0,00 |
| Összesen: | | 502 | 65,24 | 108 | 16,98 | 79 | 11,46 |

szinte nélkülözhetetlen eszközzé válik majd életünkben, hogy a hagyományos krétát felváltja a kivetítő, a tanítót pedig a számítógép, de ez is elérkezett, és fontos, hogy hagyományainkat az informatika mellett is meg tudjuk tartani, hiszen elődeink a háborúk és egyéb viszályok között is megőrizték mindezeket.

Korunk gyorsan változó üzleti világában is két, a vállalatok ügyfélkapcsolati stratégiáját jelentősen befolyásoló tendencia érzékelhető. Egyrészt a fogyasztók igényesebbé válnak és magasabb színvonalú szolgáltatásokat várnak el a vállalatoktól, másrészt a fokozódó piaci versenyben a vállalatoktól mind nagyobb erőfeszítést igényel az új ügyfelek megszerzése és a meglévők megtartása. Ugyanez történik az oktatásban is. A régebbi módszereket felváltják az újabbak. Ezek a változások arra készítetnek bennünket, hogy

a világhoz való megközelítésünket átgondoljuk. A törekvésünk célja, hogy sikeresek legyünk abban, amit csinálunk. A fiatal generáció információfeldolgozási technikái alapvetően különböznek a közp generációtól. Az internet megjelenése és rohamos méretű terjedése olyan tömegű információ elérését jelenti, amelynek következtében gyökeresen átalakul az emberi tudás szerkezete, s ezzel együtt a nevelés filozófiája, a tudásátadás módszerei és technológiája. Minden ismeret, tudás sokszoros alakváltozatban áll készenlétben arra, hogy a számítógép-hálózat megannyi tárolópontjáról lehívjuk. A tanítás egyre inkább egy olyan sajátos eszköztudás átadására szorítkozhat, amelynek birtokában az egyén képessé válik az individuális, személyes tudás egész életen át tartó birtokbavételére, továbbépítésére, vagyis az egész életen át való tanulásra (Lifelong Learning).

„Ebben az ismeretszerzésben az informatikai infrastruktúra már viszonylag nem túl magas kiépítettsége esetén sem jelentenek korlátozó, differenciáló tényezőt a társadalmi rétegződés vagy a lakóhely szerinti különbségek. Épp ezért az információs társadalom fejlődése is hangsúlyossá teszi a választásra felkészítő, az információk közötti eligazodást segítő pedagógiai funkciókat. Az iskolának arra kell megtanítania diákjait, hogy milyen lehetséges szempontok, ismérvek alapján lehet választani az információk sokaságából, hogyan lehet megtartani az arányokat a »rész és az egész« között, hogyan lehet elérni, hogy a világra vonatkozó témérdek információból kiválaszthassuk a számunkra legfontosabbakat.” (Schüttler, 2000)

Irodalom

- Arnaudova, V. (2003): *Primenjena kompjuterske tehnologije u razvijanju stvaralaštva i kreativnosti učenika*. Tehnologija informatika obrazovanje, br. 2, Beograd-Novi Sad.
- Bakovljeb, M. (1982): *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Prosveta, Beograd.
- Branović, Ž. (1990): *Eksperiment s računarom kao novim načinom učenja matematike*. Nastava i vaspitanje, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin.
- Cuk, M., Jevtić, Z. és Marković, B. (2006): *Razigrana matematika*. Nova Škola, Novi Sad.
- Danilović, M. (1996): *Savremena obrazovna tehnologija*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Dertouzos, M. L. és Moses, J. (1980): *The Computer Age: A Twenty-Year View*. The MIT Press, Cambridge-London.
- Đorđević, J. (1981): *Savremena nastava*. Naučna knjiga, Beograd.
- Kemény J. G. (1978): *Az ember és a számítógép*. Gondolat, Budapest.
- Kamenov, E. (1999): *Matematičke aktivnosti*. Dragon, Novi Sad.
- Kostolanyi, J. és Parocai, J. (2001): *Matematika-praktični zadaci*. „RAABE“, Budimpešta.
- Kölcsey Ferenc (2003): *Parainesis Kölcsey Kálmánhoz*. Neumann Kht. Budapest.
- Komenci Bertalan (é. n.): *A tanulási környezet mezővilág modellje*. New York.
- Krstić, D. (1980): *Učenje i razvoj*. Naučna knjiga, Beograd.
- Lipovac, D., Satirović, V. és Laktović, M. (2005): *Metodički priručnik za matematiku*. Zavod za izdavanja udžbenika, Beograd.
- Marinić, D. és Vasić, D. (2005): *Od igračke do računara, udžbenik za I razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Marjanović, M., Latković, M. és Nikodijević, V. (2002a): *Matematika za I razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Marjanović, M., Latković, M. és Nikodijević, V. (2002b): *Matematika za II razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Marjanović, M., Latković, M. és Nikodijević, V. (2002c): *Matematika za III razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Marjanović, M., Latković, M. és Nikodijević, V. (2002d): *Matematika za IV razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Neumann János (2003): *The computer and the brain*. Yale University Press, York, PA.
- Petrović, N. és Pinter, J. (2002): *Opšta metodika nastave matematike*. Sombor.
- Pinter, J. és Krekić, B. (2007): *Metodički priručnik iz matematike za razrednu nastavu*. Zavod za izdavanja udžbenika, Beograd.
- Priručnik za učitelje*. (2008) Nova Škola, Novi Sad.
- Schüttler Tamás (2000, szerk.): *Az iskola közelít az élethez. Szerkesztőségi beszélgetés a kerettantervi modulokról*. Budapest

Asszimilációkutatás a szabadkai magyar végzős középiskolások között

Bár az asszimilációról szóló diskurzusok csak a nemzetállamok létrejöttével egyidejűleg kapnak teret a tudományok palettáján, mégis jól kidolgozott elméletek és megalapozott kutatások készültek ebben a témában. Elsősorban azokban a nyugati államokban lettek hangsúlyosak az asszimilációs vizsgálatok, ahol már a hétköznapi élet során reprezentálva voltak a különböző dimenziók mentén megoszló társadalmi csoportok különbségei (Brubaker, 2002). A kelet-közép-európai megközelítés azonban jelentősen eltér a nyugatitól. A tengerentúli szociológiai, antropológiai, szociálpszichológiai megközelítésekkel szemben történeti és demográfia szempontokat követnek, ennek oka pedig a társadalomfejlődés eltéréseiben keresendő. Az asszimiláció vizsgálódási köre az európai kutatások terén sokkal inkább a nemzeti hovatartozás kérdésére redukálódott és a nemzeti közösségek nyitottságának vagy zártságának mértékét vizsgálja (Yinger, 2002).

A kutatásról

Kutatásunkban a szabadkai magyar végzős középiskolások populációjával dolgoztunk, amely magába foglalja a szakközépiskolák és a gimnáziumok három és négy éves tagozatain tanuló végzős osztályokat. A minta készítése során iskolánként külön került kiválasztásra egy-egy osztály a három éves szakok közül és egy-egy a négy éves képzések közül. (1)

Így összesen 160 kérdőív került lekérdezésre, és az ezekben rejlő információkból vonhatunk le következtetéseket a szabadkai magyar fiatalok jövőképét illetően.

A más nemzetekkel való azonosulást a nemzetiségtudat erősségét meghatározó attitűdökön keresztül vizsgáltam, hangsúlyt fektetve a szerb nyelvi környezet befolyásoló hatására és a szakmai-jogi-politikai érvényesülés lehetőségeire.

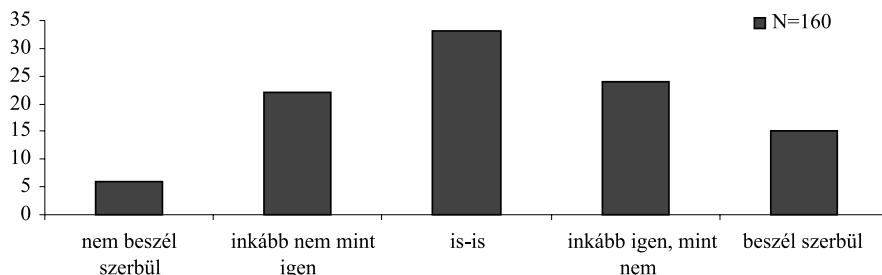
Dolgozatunkban a Yinger-féle felfogásból indulunk ki. Az interetnikus kapcsolatokat vizsgálva megismerhettük az akkulturáció mértékét, valamint az identifikáció formáit is, de az integrációs szint is megmutatkozik. Az amalgenizáció azonban a mi felfogásunkban a kutatásunkban részt vevő alanyok státuszából kiindulva nem mérhető asszimilációs folyamat. Ehelyett a párválasztási hajlandóságot vizsgáljuk az előző kapcsolatok nemzetiségi összetételét feltérképezve, a szerb nyelvismeretből, illetve a választott identitáskategóriából kiindulva (Yinger, 2002).

Eredményeink

Az asszimiláció komplex jelenség. Ennek következtében azt kell mérnünk, hogy különböző tényezők miként hatnak egymásra, illetve ezek hogyan befolyásolják a másik nemzethez való hasonulást. A dolgozat korlátainak következtében csak kutatásunk ered-

ményeinek bemutatására van lehetőség, hosszú távú következtetések és a lehetséges megoldások felvázolása ebben a dolgozatban nem valósul meg.

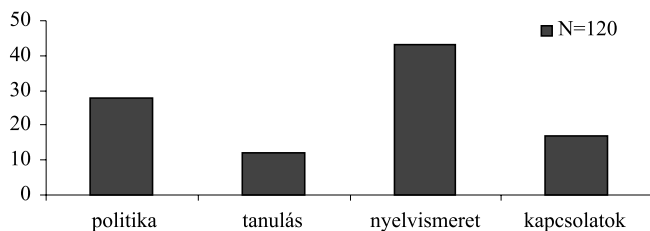
A nyelvtudás önmagában még nem közvetlen indikátora az asszimilációnak, de a szabadkai fiatalok továbbtanulási és elhelyezkedési lehetőségeire közvetlenül is hatást gyakorolhat. Ami viszont a nyelvismeretet meghatározza, az már közvetlenül hathat a beolvadás tendenciáira is. Kutatásunkban a nyelvtudást mint központi változót használtam. Így érdemes először az ide kapcsolódó adatokat áttekinteni.



1. diagram. A szerb nyelv ismerete

A kérdőív kitöltésekor nem a tanulmányi eredményt kértük számon, hanem a valós nyelvismeretet próbáltuk feltérképezni. Ahogy az 1. diagramon is látható, az állam nyelvének ismerete egyáltalán nem kielégítő. A kapott eredményeket még az a tény is árnyalja, hogy végzős középiskolásként a közeljövőben már olyan élethelyzetekkel kerülnek szembe, mely Szerbián belül tökéletes nyelvtudást követel meg. Ezzel azonban csak minden hetedik válaszadó rendelkezik.

A probléma megoldása összetett, de gyors javulás csak az oktatási modell átalakításával érhető el. Ez szabályozható oly módon, hogy a nyelvtudás javuljon (Göncz, 2004). A nyelvismeret befolyásolhatja az előrejutási lehetőségeket a továbbtanulás és a munkavállalás területén is, de erősen meghatározhatja a fiatalok jövőképét és a szerb kultúrához való viszonyukat is.

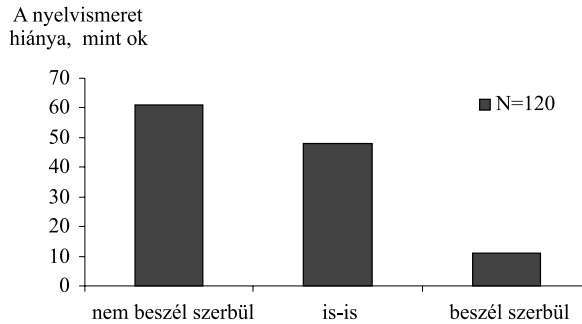


2. diagram. Az esélyegyenlőtlenség oka a munkavállalásnál

Azok közül, akik szerint magyarként rosszabb esélyekkel indulnak a munkavállalásnál a szerbekhez képest, legtöbbször a nyelvismeret hiányát jelölték meg az egyenlőtlenség okaként. A továbbtanulási lehetőségeikben nem érzik korlátozva magukat a válaszadók nemzetiségük miatt, inkább a politikai gyakorlat hathat ki negatívan a jövőjükre. (2. diagram)

A következőkben a 2. diagramon látható legmagasabb oszlopot bontjuk aszerint, hogy az ezt jelölők milyen szinten beszélnek szerbül (3. diagram).

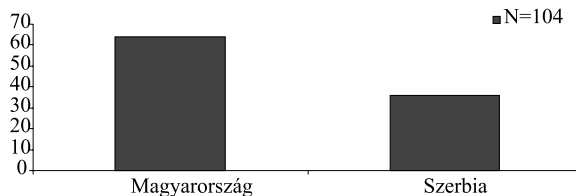
Egyértelműen szignifikáns kapcsolat mutatkozik a két vizsgált változó között. A harmadik oszlop, amelyből kiolvasható, hogy aki beszél szerbül, az nem érzi problémának



3. diagram. A nyelv mint az egyenlőtlenség oka a szerb nyelv ismerete szerint

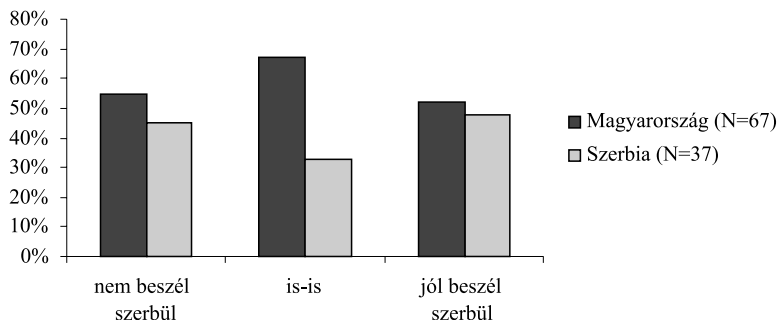
a nyelvismeret hiányát a munkavállalásnál, nem a probléma megkérdőjelezése, sokkal inkább percepció kérdés. A táblázat tehát kimutatja, hogy valós probléma a hiányos nyelvismeret, melynek javítása a többségben és a kisebbségben élők közös érdeke.

A továbbtanulás kapcsán érdemes kiemelni, hogy hol szeretnének tovább tanulni. Ez már csak azért is fontos, mivel Szeged csalogató lehet a szabadkai fiatalok számára közelsége miatt és amiatt is, mert magyarul lehet tanulni (4. diagram).



4. diagram. A továbbtanulók megoszlása a továbbtanulás célországa szerint

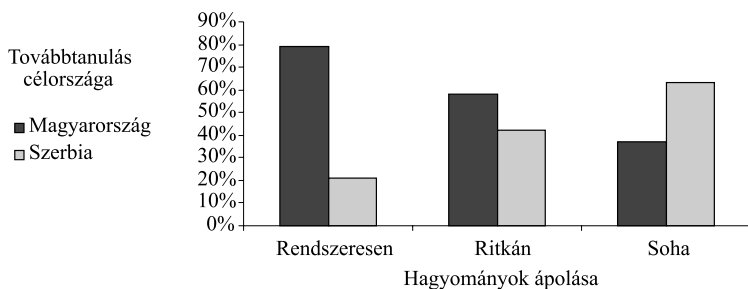
A továbbtanulni vágyók kétharmada szeretné folytatni tanulmányait egyetemen vagy főiskolán. Közülük minden harmadik maradna csak szerbiai felsőoktatási intézményben, míg a kétharmaduk Magyarországra felvételizne. Ez kapcsolódik ahhoz a fenti diagramhoz, amelyből kiolvasható volt, hogy a megfelelő diploma megszerzésében nem korlátoztak magyarként. A nem korlátoltság tehát fakadhat abból is, hogy Magyarországon a szerb nyelv ismeretének hiánya nem befolyásoló tényező a diploma megszerzésében. Ezt a hipotézist azonban érdemes úgy is vizsgálni, hogy a nyelvtudást és a továbbtanulás célorszáját hasonlítjuk össze (5. diagram).



5. diagram. A továbbtanulás célországa nyelvismeret szerint

A fenti elképzelés tehát nem igazolódik be, ugyanis nincs szignifikáns kapcsolat között, hogy a fiatalok beszélnek-e szerbül, illetve hogy melyik országban szeretnének továbbtanulni.

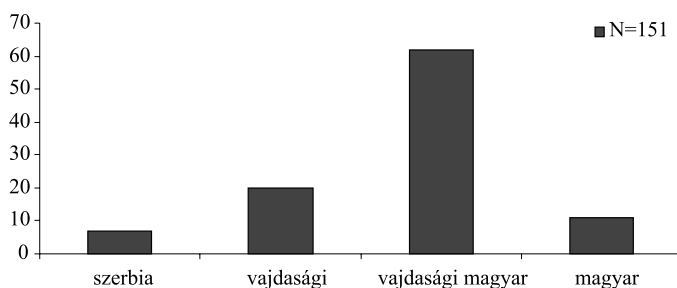
Ennek fényében egyéb okokat kell keresnünk, amelyek már differenciálnak a továbbtanulás szempontjából. A kultúra gyakorlása és az ünnepek átélése mindenképp a saját kultúrát képviselő csoportok felé irányíthatja a figyelmet. Ez leginkább a szórványközösségekre jellemző, akik már nem tudják saját maguk megülni az ünnepeiket, hanem a többségi nemzet óhaja és akarata szerint kell ezt tenniük (6. diagram).



6. diagram. Hagyományápolás és továbbtanulás

Szignifikáns kapcsolatot találtunk ennél a két változónál. Azok tehát, akik Magyarországon szeretnének továbbtanulni, egyértelműen gyakrabban látogatnak a magyar kultúrához tartozó hagyományápoló rendezvényeket, míg azok többsége, akik nem látogatnak ilyen ünnepélyeket, Szerbiában folytatná tanulmányait. Ugyanez a szerb hagyományápoló rendezvényekről nem mondható el, mivel a válaszadók közül nagyon kevesen vesznek részt szerb kulturális ünnepeken.

Az etnikai kötődés jelentősége a számtalan asszimilációs folyamat érvényesülése esetén sem csökken. Ennek a jelenségnek egyik értelmezési oka a többségi nemzet hatalmából, igazságosságából való kiábrándulás, melynek következtében az ember megerősíti magában a saját nemzetébe vetett hitét (Gyurgyik, 2004).



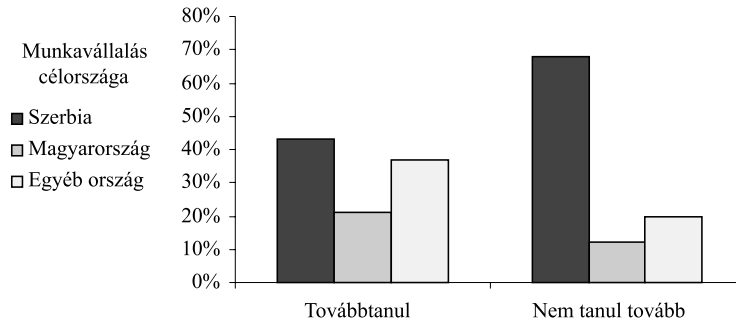
7. diagram. Önbesorolás

A 7. diagramon jól látható, hogy a válaszadók háromnegyede magyarnak vallotta magát, de legtöbbször a regionális-területi önmeghatározást választotta. Ezzel próbálja megkülönböztetni magát. Ennek értelmezése is kettős. Egyrészt jelentheti az anyaországtól és a többségi nemzettől való elfordulást, másrészt pedig lehet az asszimiláció első lépcsőfoka.

Az új etnicitások megjelenése inkább a többségi társadalom hatásának köszönhető. Azok a nehézségek lesznek hangsúlyosak, amelyekkel az ember egy nagy, heterogén és

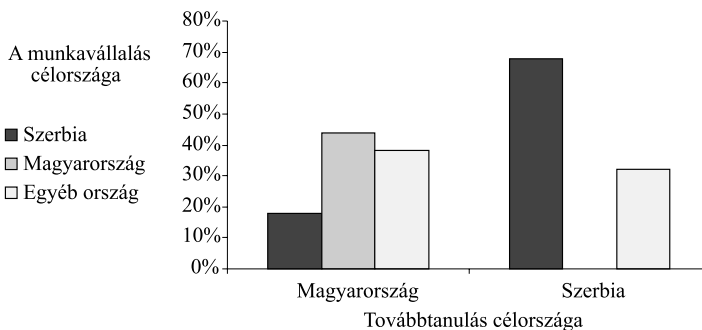
gyorsan változó társadalommal való azonosulás során szembesül. Az új identitástudat segít kideríteni, hogy kik is vagyunk. Ha nem fogadják be őket, még erősebb lesz a csoporton belüli kötődés (Yinger, 2002).

De még mielőtt rátérnénk a párválasztásra, fontos figyelmet szentelni annak, hogy egyáltalán milyen úton haladnak tovább a fiatalok: tanulmányaik befejeztét követően melyik országban szeretnének elhelyezkedni, hányan térnének vissza Szerbiába, és hányan szeretnének külföldön szerencsét próbálni.



8. diagram. Munkavállalás a továbbtanulás szempontjából

Érdekes összefüggést mutat a 8. diagram. Eszerint azok kétharmada szeretne Szerbiában elhelyezkedni, aki nem tanul tovább. Ezzel szemben a továbbtanulóknak kevesebb, mint fele szeretne Szerbiában dolgozni. Mindkét kategóriában alacsony azok száma, akik Magyarországon szeretnének elhelyezkedni, és ugyancsak mindkét kategóriában jelentősebb Magyarországnál egy harmadik országot választók száma.



9. diagram. Továbbtanulás és munkavállalás

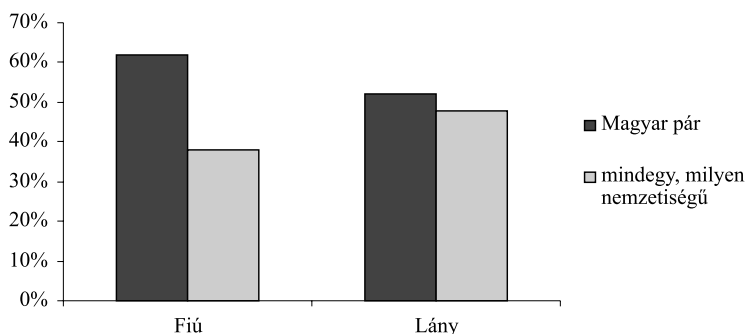
Azon diákok közül, akik Szerbiában folytatják tanulmányaikat, senki sem tervezi Magyarországon a munkavállalást. Úgy látszik, csak a továbbtanulás lehet hatással a Magyarországon való munkavállalási hajlandóságra. Ami még figyelmet érdemel, hogy a Magyarországon továbbtanuló fiatalok többségükben nem Magyarországon akarnak szerencsét próbálni. Egy harmadik országban munkát vállalók száma is nagy. Azonban a megkérdezetteknek 44 százaléka Magyarországon vállalna munkát.

Ennek a jelenségnek az lehet az oka, hogy a szabadkai fiatalok „ugródeszkaként” tekintenek az anyaországra, amely csupán eszköz a diploma megszerzésében (Gábrity Molnár, 1997). Magyar nyelvű felsőoktatási intézményei által pedig még könnyebbé is jelenthet a szerbül nem beszélők számára. Bár a szerb nyelv gyakorlásának lehetősége

beszűkül, amennyiben ez nem a családban valósul meg, így a későbbiekben már nagy nehézségek árán tudnak visszatérni Szerbiába. Ezért tehát külföldön keresnek munkát. A megkérdezetteknek, akik Magyarországon tanulnak tovább, mindössze 15 százaléka térne vissza Szerbiába munkavállalás céljával. Fontos érv lehet még Magyarország mellett az európai uniós diploma is, mely megsokszorozza a lehetőségeket.

A probléma megoldása az lehetne, hogy a diplomásoknak olyan körülményeket teremtenek Szerbiában, melyek miatt már megérné visszatérni. Ez azonban nem csupán gazdasági kérdés, sokkal inkább társadalmi probléma.

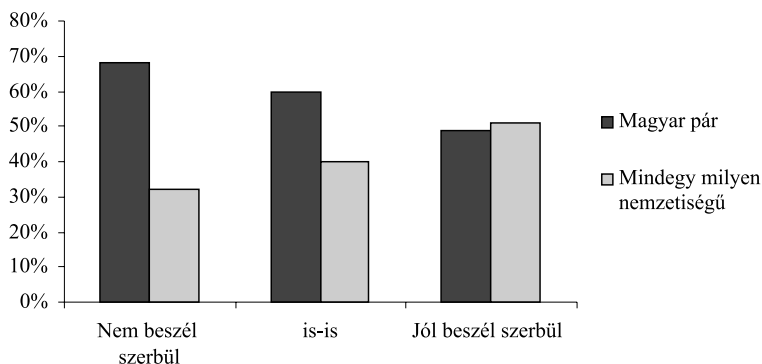
A teljes asszimilációval, identitástudatuk feladásával a kisebbségben élők lehetőségei megsokszorozódnak. A vegyes házasság révén szociális környezetük megváltozik, társadalmi kapcsolataik párjukon keresztül kibővülnek. Ez a jelenség leginkább a nőkre jellemző. Így a férfiaknál kialakul egy új demográfiai kategória: a „hoppon maradtak” kategóriája. Ez azokat a férfiakat jelöli, akik magyar párt szeretnének, de már „nem jut nekik”, így agglegényként élnek le az életüket (Gyémánt, 2005).



10. diagram. Párválasztás nem szerint

Ez az állítás azonban megdőlni látszik a mai fiatalok válaszadásait tekintve. Tehát nincs lényegi különbség a nemek között a tekintetben, hogy milyen nemzetiségű párt szeretnének maguknak. Bár a fiúknak fontosabb, hogy magyar nemzetiségű párjuk legyen, ez a különbség mégsem olyan jelentős. A lányok többsége pedig inkább afelé hajlott, hogy mindegy a párja nemzetisége (10. diagram).

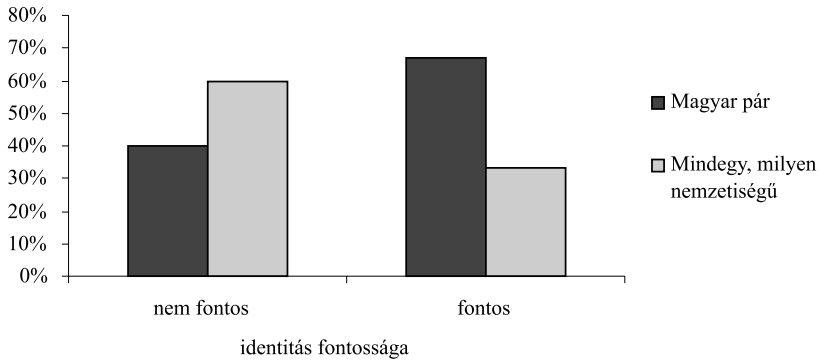
Érdeemes a párválasztást egyéb tényezőkkel is tovább vizsgálni.



11. diagram. Párválasztás nyelvismeret szerint

Bár a diagram mutat irányt, ez mégsem olyan jelentős, hogy szignifikáns legyen. Eszerint a fiataloknak nem számít, hogy most beszélnek-e szerbül vagy sem, amikor párt választanak. Ennek megközelítése is kettős. Egyrészt azok, akik jól beszélnek szerbül, és környezetük révén is gyakrabban kerülnek kapcsolatba a többségi nemzet tagjaival, sokkal nagyobb eséllyel választanak közülük is. Nekik ez természetesnek tűnhet, hisz számukra nincs akkora különbség a két nemzet között. A másik irány pedig azt mondja, hogy amennyiben valaki egyáltalán nem beszél szerbül, gyakran kerül szembe a nyelvi hiány problémájával a hétköznapi életben is, így ez arra hajlamosíthatja, hogy más nemzetiségű párja által a problémát tulajdonképpen megoldja.

A párválasztás változó csupán egyetlen másik változóval korrelál. Ez pedig az identitás fontossága (12. diagram).



12. diagram. Párválasztás az identitás fontossága szerint

A 11. diagramból kiolvasható, hogy akinek a magyarsága fontosabb, annak az is fontos, hogy magyar párt találjon, szemben azokkal, akiknek ez nem olyan fontos.

Összefoglaló

A többségi nemzettel való azonosulás mértéke és módja tehát sokféle lehet. Dolgozatomban elsősorban a nyelv, az identitás, a jövőre vonatkozó továbbtanulási és munkavállalási lehetőségek, illetve a párválasztási hajlandóság által mértem ezt a jelenséget a szabadkai magyar végzős középiskolások körében. Lényegi problémafelvetésre, illetve megoldásra a dolgozat keretein belül nincs lehetőség. Az azonban bizonyos, hogy problémát okoz a vajdasági magyar közösség fogyatkozása. Így további kutatások abban is a segítségünkre lehetnek, hogy milyen irányba kell átalakítani a környezetünket, ami által csalogató és értékes jövő elé nézhetnek a fiatalok Szerbiában is.

Jegyzet

(1) A kérdezés 3 speciális oktatást nyújtó intézményben nem valósult meg: ezek pedig a Paulinium Püspökségi Klasszikus Gimnázium, a Hallássérültek Iskolaközpontja, illetve a Žarko Zrenjanin Kisegítő

Általános és Középiskola. A lekérdezett osztályok közül kettő gimnáziumban, három szakközépiskolában három éves tagozaton, négy pedig ugyancsak szakközépiskolában, de négy éves tagozaton tanult.

Irodalom

Brubaker, R. (2002): Az asszimiláció visszatérése? *Regio*, 1. sz. 3–23.

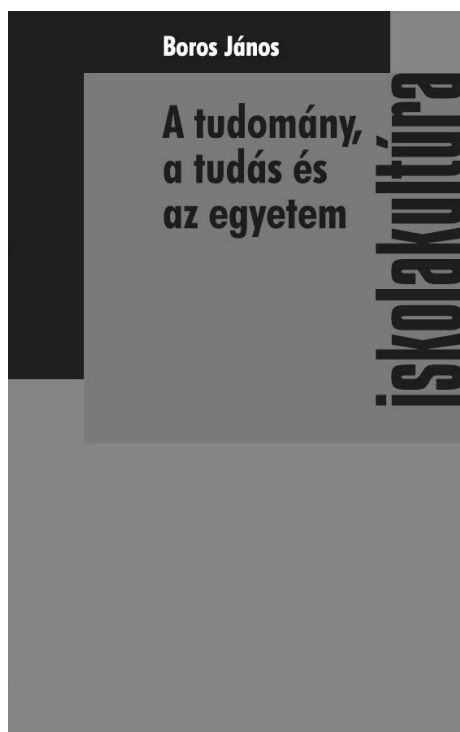
Gábrity Molnár Irén (1997): *Anyanyelvű oktatásunk*. Magyarágkutató Tudományos Társaság, Szabadka.

Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége: nyelvpszichológiai vonatkozások*. Magyarágkutató Tudományos Társaság, Szabadka.

Gyémánt Richárd (2005): *A határon túli magyarság demográfiai és társadalomstatistikai sajátosságai*. Pólay Elemér Alapítvány, Szeged.

Gyurgyík László (2004): *Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében*. Kalligram, Pozsony.

Yinger, M. J. (2002): Az asszimiláció és a disszimiláció elmélete felé. *Regio*, 1. sz. 24–44.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Vajdasági magyar nyelvhasználat egyetemisták körében

Jelen dolgozatomban Magyarországon, illetve Szerbiában tanuló vajdasági egyetemisták nyelvhasználatát hasonlítom össze. Arra a kérdésre szeretnék választ kapni, hogy a Szerbiában tanulóknak mennyire fontos az anyanyelvük, valamint hogy mennyi szerb eredetű, illetve „vajdasági” szót használnak, és mennyire vannak tisztában e szavak magyar megfelelőivel. A Magyarországon tanulóknál szintén arra voltam kíváncsi, mi a viszonyuk nyelvjárásukhoz, és hogy a magyar oktatás, a magyar környezet ellenére mennyire őrzik, használják az otthon használatos szerb vagy szerb eredetű szavakat.

Kutatásomat kérdőívek segítségével végeztem. Harminc szerb, illetve harminc magyar környezetben tanuló hallgató töltötte ki az űrlapot. A Szerbiában tanulók a tartomány különböző részein élnek. Mindannyian magyar anyanyelvűek, de többségük szerb nyelven tanul az újvidéki, belgrádi, illetve szabadkai egyetemeken. Ez alól öt kivétel van. Egy nő vegyesen (szerbül és magyarul) hallgatja az óráit a Szabadkai Közgazdasági Egyetemen. (1) Hárman tanulnak a Szabadkai Tanítóképző Egyetemen és egyvalaki az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékén. Ebben a csoportban tizenöt férfi és ugyanennyi nő, míg a Magyarországon tanulók között tizennyolc nő és tizenkét férfi válaszolt a kérdésekre. Az utóbbi csoport tagjai a Szegedi Tudományegyetem különböző szakjain tanulnak. Három kivételével mindannyian a szegedi Márton Áron Szakkollégium lakói. Ezt a diákkothont a határon túli magyar hallgatóknak alakították ki. Jelenleg a vajdasági egyetemisták teszik ki a kollégium lakóinak kilencven százalékát. Három adatközlő albérletben lakik. Az egyik férfi magyarországi, a másik vajdasági, a nő pedig magyarországi és vajdasági lakótársakkal.

A kérdőívben a következő témákat vizsgáltam: nyelvhasználati szokások (1–5), nyelvi attitűd (6–8, 11), vajdasági nyelvhasználat (9–10, 12–13); majd a felsorolt negyvennégy, Vajdaságban használatos szónak kellett a magyar megfelelőjét megadni, valamint bekarikázni a megkérdezettek által gyakrabban használt alakot (15). A 16-os kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy vajon annak megfelelően használják-e a 15-ös kérdésben megkérdezett szavakat, mint ahogy arról nyilatkoztak. A 14. kérdésnél a saját, nyelvvel kapcsolatos észrevételeikre kérdeztem rá.

A vajdasági magyar nyelv sok mindenben különbözik a magyarországitól. A Délvidéken élő kisebbség beszéde tele van tűzdelve szerb szavakkal. Ha környezetünkben van magyarországi személy, jobban oda kell figyelni, mit is mondunk. A legtöbb esetben nem is tudják a nyelvhasználók, hogy ők nem magyar szavakat használnak, vagyis úgy használják őket, mint jövevényszavakat.

Nálunk más számít magyar köznyelvnek, mint ami az anyaországban; magyarul beszélünk mi is, ez mégsem jelenti azt, hogy feltétel nélkül meg is értjük egymást. A vajdasági magyar köznyelv az államnyelv, valamint a magyar nyelv keveredésével alakult ki. Az ott élő magyarok közül nem mindenkinek van lehetősége, hogy ellátogasson Magyaror-

szágra, ők azok, akiknek egyáltalán nem is tűnik fel, hogy nem a „magyarországi magyart” beszélük, nem vesszük észre, milyen mértékben hat anyanyelvükre a szerb. Ami viszont nagyon meglepő, hogy sokszor a már évek óta Magyarországon tanulók, dolgozók sem tudják, hogyan is van magyarországi magyarul egy adott szó, hogyan is kellene azt mondani ahhoz, hogy egy anyaországbeli lakos is megértse. Természetesen az, hogy valaki nem a magyarországi köznyelvi szót használja, nem minden esetben jelenti azt, hogy nem is tudná azt alkalmazni. : Hódi Éva (2008, 45. o.)

szerint a szerb kölcsönszavak használatának megnevezhető okai vannak:

- Nincs megfelelő magyar szó – ez a ritkább eset
- Kényelmi szempont: rövidebb a szerb megnevezés
- A beszélő nem ismeri a magyar megfelelőt
- Ismeri, de nem jut eszébe
- Megfelelő műveltség hiánya, különcködés
- A beszédpartner kifejező készségéhez való igazodás
- A kommunikációs partnerek közötti baráti viszony, összetartozás érzékeltetése, valamilyen közösséghez való tartozás igénye
- Közvetlenebb kommunikációs szituáció.

Az sem kihagyható szempont, hogy sokszor az egyén észre sem veszi, hogy idegen szavak is keverednek beszédébe, hiszen természetes folyamat, hogy a nyelvek és nyelvváltozatok hatnak egymásra. Ez fokozottan érvényes az olyan területekre, ahol több, különböző nyelvű nép él együtt.

Kisebbségi magyarok véleménye a nyelvhasználatról

Több tanulmány született már a kisebbségben élő magyarok nyelvhasználatáról, nyelvi attitűdjükről, ezek közül kettőt szeretnék kiemelni, amelyek a kutatásom szempontjából lényegesek. Az egyiket Sándor Anna, a másikat Presinszky Károly végezte nyitrai elsőéves magyar szakos hallgatók körében. Sándor Anna főleg a nyelvjárásról alkotott véleményükre volt kíváncsi, Presinszky Károly pedig az anyanyelvvel kapcsolatos attitűdöket vizsgálta.

A hallgatók többsége szükségesnek tartja a területi nyelvváltozatokat (Sándor, 2009, 234. o.). Kisebbségi közösségben nem meglepő ez a válasz, hiszen mindannyian tudják, hogy ők nem a magyarországi köznyelvet beszélük. A kérdésekre adott válaszokból az is kiderül, hogy akik elvetik a nyelvjárásokat, azért teszik, mert kellemetlen helyzetbe kerültek annak használata során. Volt, aki azt említette meg, hogy Magyarországon került olyan szituációba, amikor megszólták nyelvjárási beszéde miatt, sőt volt, akit a tanára intett le a szavak használatáról.

Presinszky (2009, 241. o.) külön kitér arra, hogy a magyartanárok felelőssége rámutatni a nyelvváltozatok közötti különbségekre, és ezzel megakadályozni az esetleges nyelvcseré bekövetkeztét. Ő arra volt kíváncsi, hogy a diákok miként vélekednek a magyar nyelv különböző változatairól. Hipotézise az volt, hogy a magyarországi nyelvváltozatot pozitívan, a kisebbségit pedig negatívan fogják megítélni. Ez nem igazolódott be. A budapesti nyelvváltozatot a többség bírálta, a magyarországi vidéki nyelvváltozatot semlegesen ítélték meg. Amikor saját nyelvükről kérdezték őket, többen azért vélekedtek róla negatívan, mert „kevert”, azonban a legtöbben „elfogadhatónak” tartják a felvidéki magyar nyelvhasználatot. Presinszky a többi kisebbségi nyelvhasználatról is megkérdezte a hallgatók véleményét. Többen válaszolták, hogy ugyanolyan, mint náluk a Felvidéken: kevert. Ami a legfontosabb, hogy a megkérdezettek többsége pozitívan látja az ottani magyar nyelvhasználat jövőjét.

Mindkét tanulmány szerzője megemlíti a különböző nyelvjárások közötti különbségeket, rangsorolásokat. Mindketten egyetértenek abban, hogy nincs helyes vagy helytelen

nyelvhasználat, és hogy ezt még az iskolában kellene megtanítani a diákoknak, ahelyett, hogy a túlbuzgó tanárok kijavítják a nyelvjárásiasan beszélő tanulókat (Presinszky, 2009; Sándor, 2009).

Ahogy láthatjuk, a kisebbségekben is nagyon vegyes a hozzáállás a nyelvhasználat-hoz. Fiataloknak, időseknek egyaránt van véleményük a nyelvről, annak helyes alkalmazásáról. Talán még az is elmondható, hogy a nem anyaországban élő magyarok jobban belegondolnak anyanyelvük jövőjébe, hiszen nap mint nap szembesülnek a ténnyel, hogy milyen fontos ápolni, óvni azt, ha meg szeretnék őrizni és továbbadni. Az általam szerkesztett kérdőívek elemzésénél is sokféle véleménnyel találkoztam, de olyan nem volt, akinek ne lett volna valamilyen meglátása anyanyelvével kapcsolatban.

Kérdőívek elemzése

Nyelvhasználati szokások

A kérdőívben először a nyelvhasználati szokásokra voltam kíváncsi: mikor és kikkel használják a hallgatók a magyar, illetve a szerb nyelvet, valamint hogy melyiknek a használata a gyakoribb. A válaszok az elvárásoknak megfelelően alakultak. A Magyarországon tanulók többet és több szinten használják a magyar nyelvet.

A megkérdezettek közül ötven voltak, akik nem vagy nem csak magyar nemzetiségűnek vallották magukat. Egy Szerbiában tanuló nő ehhez a kérdéshez zárójelben odaírta, hogy szerb, azon kívül pedig, hogy magyar. Itt is, mint ahogy még további három kérdésre, két nyelven írta oda válaszait. A többi négy hallgató Magyarországon folytatja tanulmányait. Közülük hárman szerb, egy pedig „vajdasági magyar” nemzetiségűnek vallja magát. Ez utóbbi megnevezés szintén az összetartozást erősíti és a helyi identitás erősségét mutatja az anyaországtól elszakadt emberekben. Nem akarnak teljesen azonosulni a magyarországi magyarokkal, másnak érzik magukat, fontosabb számukra a vajdasági identitás.

A négy hallgató közül, akik szerb, illetve szerb és magyar nemzetiségűnek vallották magukat, ketten a szerbet tartják fontosabb nyelvnek, ketten mindkettőt egyformán hasznosnak vélik. Mindannyian a magyar nyelvet tartják szebbnek, és hárman azt is használják a legtöbb esetben. Ez alól a Szerbiában tanuló a kivétel, aki állítása szerint a családban is mindkét nyelvet beszéli. Elképzelhetőnek tartom, hogy vegyes házasságból származik, vagy hogy egy olyan családban él, ahol a szülők fontosnak tartják, hogy gyermekük az államnyelvet is megtanulja, ezért otthon szerbül is beszélgetnek.

Nálunk más számít magyar köznyelvnek, mint ami az anyaországban; magyarul beszélünk mi is, ez mégsem jelenti azt, hogy feltétel nélkül meg is értjük egymást. A vajdasági magyar köznyelv az államnyelv, valamint a magyar nyelv keveredésével alakult ki. Az ott élő magyarok közül nem mindenki-nek van lehetősége, hogy ellátogasson Magyarországra, ők azok, akiknek egyáltalán nem is tűnik fel, hogy nem a „magyarországi magyart” beszélik, nem veszik észre, milyen mértékben hat anyanyelvükre a szerb. Ami viszont nagyon meglepő, hogy sokszor a már évek óta Magyarországon tanulók, dolgozók sem tudják, hogyan is van magyarországi magyarul egy adott szó, hogyan is kellene azt mondani ahhoz, hogy egy anyaországbeli lakos is megértse.

A három, magát szerb nemzetiségűnek valló diák közül a további kérdésekben mindannyian a magyar nyelvet helyezik előtérbe. Véleményem szerint ennek két oka lehet. Valaki közeli hozzátartozójuk (szülő, nagyszülő) szerb nemzetiségű, de a család már a magyar nyelvet használja, az ő kultúrájukat helyezi előtérbe. Az sem zárható ki, hogy a megkérdezettek összekeverték a nemzetiséget az állampolgársággal.

Arra a kérdésre, hogy melyik nyelvet használják gyakrabban, egy ember kivételével mindenki a magyart válaszolta. A fentebb említett, Szerbiában tanuló, a kérdőív egy részét két nyelven kitöltő lány volt a kivétel.

Családban, illetve barátokkal szintén a nagy többség a magyar nyelvet használja. Ez alól két kivétel van: az egyik szintén a már említett, szerb nyelven tanuló hallgató. A másik egy Magyarországon tanuló volt, ő szintén azt válaszolta, hogy mindkét nyelvet használja.

Sokkal nagyobb volt a különbség a következő kérdésnél (4), amikor arra voltam kíváncsi, hogy az iskolában milyen nyelven beszélnek. Az anyaországban tanulók a magyar nyelvet használják, egy kivétellel, aki azt válaszolta, hogy „magyart főleg”. Lehetséges, hogy egy másik idegen nyelvre gondolt, de az sem kizárt, hogy vannak vajdasági évfolyamtársai és velük néha átvált a szerb nyelvre.

A szülőföldjükön tanulók közül harmincból huszonketten írták azt, hogy csak a szerb nyelvet használják az oktatásban. Az az öt személy, akik magyar, illetve magyar-szerb nyelven végzik tanulmányaikat, ennek megfelelően válaszoltak a kérdésre. Rajtuk kívül még hárman voltak, akik odaírták a magyart is. Ez számomra meglepő volt, hiszen azt hittem, hogy többen vannak olyanok, akik azért egymás közt használják a magyar nyelvet. Persze nagyon valószínű, hogy nincsenek olyan környezetben, esetleg csak szerb évfolyamtársaik vannak. Valamint ha többen beszélgetnek, de van köztük egy-két szerb anyanyelvű ember is, akkor illik neki(k) megadni a tiszteletet, és azon a nyelven folytatni a beszélgetést, amelyet mindenki megért. Ráadásul egy intézményen belül nem az a dolgunk, hogy kitűnjünk a társaink közül, hanem hogy minél könnyebben be tudjunk illeszkedni. Ehhez sokszor a nyelvhasználatban is tudni kell alkalmazkodni, először az oktatásban, de idővel a munkahelyen is gyakran kerülnek hasonló szituációba a kisebbségekben élők.

Azonban teljesen mástól függ az, hogy ki mit válaszolt arra, hogy melyik nyelvet használja a hivatalokban (5. kérdés). Vajdaságban ahhoz sajnos nincs jogunk, hogy ezt megválasszuk, még annyira sem, mint az oktatásban. Erre mindkét csoport tagjai vegyes válaszokat adtak. A Szerbiában tanulók közül azok voltak a legtöbben (tizennyolcan), akik a szerbet jelölték meg. Azután azok következtek, akik mindkét nyelvet beírták; kivétel nélkül mindenki hozzáírta azt a plusz információt, hogy magyarul kezd el beszélni, és akkor vált át szerbre, ha nem értik meg. Olyan válasz nem is született, hogy valaki csak a magyart használná. A másik csoportban is igen kevesen, mindössze nyolcan mondták azt, hogy a kisebbségi nyelvet használják. (2) Itt azok voltak a legtöbben (tizennyolcan), akik mindkét nyelvet beírták.

Nyelvi attitűd

A következő kérdés csoporttal a nyelvi attitűdöt vizsgáltam, hogy vajon annyira fontosnak tartják-e, megbecsülik-e anyanyelvüket azok is, akik azon kevésbé tudnak boldogulni, mint azok, akiknek ezzel nincs problémájuk (legalábbis az oktatás terén). Először arra kérdeztem rá, hogy a szerb vagy a magyar nyelvet tartják-e szebbnek. A Szerbiában tanulók közül egyvalaki írta azt, hogy mindkét nyelv egyformán tetszik neki. Olyanok is akadtak ketten, akik azt válaszolták, hogy „mindenkinek az anyanyelve”. A többiek mindannyian a magyart találják szebbnek. Számomra meglepő volt, hogy a magyarországi hallgatók közt voltak hárman, akik a szerb nyelvet találják szebbnek. Ők mindhármán magyar nemzetiségűnek vallották magukat, s anyanyelvüket használják a legtöbb szitu-

ációban, de a többségi nyelvet tartják hasznosabbnak, és ez is közrejátszhat válaszukban. Valamint az is, hogy a Szegeden tanulók közül sokan írták rá a kérdőívre, hogy nem szeretik a magyarországi nyelvhasználatot, főleg a sok rövidítést találták elvetendőnek, és ha ők ezzel sokat találkozhatnak, akkor talán meg lehet érteni, hogy egy másik nyelvet találnak szebbnek.

A következő kérdés (7) az volt, melyik nyelvet találják hasznosabbnak. Itt nagyon megoszlottak a vélemények. A Szerbiában tanulók közül a legtöbben (9 fő) a szerb nyelvet írták be; volt, aki azt is feltűntette, hogy nem minden esetben van így: „az egyetemen és a hivatalokban a szerb”, „Szerbiában a szerb”. Nyolcan mindkét nyelvet ugyanolyan hasznosnak tartják, és öten voltak, akik a magyart írták erre a kérdésre. Akadtak olyanok is, akik nem tudták eldönteni, és mindkettőt egyformán hasznosnak tartják: „mindenkinek a sajátja”, de olyanok is, akik egyikhez sem, vagy esetleg más nyelvekhez kötődnek: „egyik sem”, „magyar, angol, német”. Ezeknek a hallgatóknak a többsége tisztában van azzal, hogy Szerbiában a szerb nyelvnek van presztízse, azzal jobban tudnak boldogulni. Ez nem is meglepő, hiszen az ő számukra ez már igazolódott is, ahogy elkezdték felsőfokú tanulmányaikat. Nem úgy, mint a Magyarországon tanulók, akik ezzel még nem nagyon találhatták szemben magukat. Azonban ez nem jelenti azt, hogy ne gondolkodnának el a jövőn, hogy a diploma megszerzésével melyik nyelvvel tudnak majd jobban érvényesülni, ha hazatérnek. Ezt az bizonyítja véleményem szerint, hogy a legtöbben azok voltak, akik egyformán hasznosnak tartják a két nyelvet. A Szegeden tanulók között egyforma azoknak a száma, akik vagy csak a szerbet, vagy csak a magyart írták be. Ez utalhat arra, hogy az itt tanulók többségének csak tanulási, nem letelepedési szándéka van, hiszen annak ellenére, hogy magyar környezetben vannak, még mindig fontosnak tartják a szerb nyelvet is. Természetesen attól is függ, hogy ki mit válaszolt, hogy Vajdaság területéről pontosan honnan származik. Akik magyar többségű vidéken laknak, és Magyarországon járnak iskolába, nem is érezhetik, hogy milyen nehézségekbe ütközhetnek, ha nem tanulják meg a többségi nyelvet. Azonban akik szerb többségű városban töltik a hétvégéiket, iskolai szüneteiket, ők már tudatában vannak annak, hogy az államnyelv nélkül nem lehet boldogulni.

A 8. kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek hova kötődnek inkább: Vajdasághoz, Szerbiához vagy Magyarországhoz. Kicsit sem meglepő módon a saját hazájukban tanulók közül mindenki a Vajdaságot írta be. Ez azt jelenti, hogy az otthoni magyar környezetet mindenki előnyben részesíti a szerbbel szemben. Fontos megemlíteni, hogy Magyarországot senki nem írta be. Ez azzal magyarázható, hogy a vajdaságiaknak nem mindig pozitív a véleményük a magyarországiakról. Itt természetesen a történelem és a politika alakulása is közrejátszik, de nagyon fontos szerepe van a nyelvhasználatnak is. Mióta Magyarországon tanulok, én is nemegyszer kaptam a szemrehányást, hogy „Milyen magyarosan beszélsz!”. Ezt úgy szokták érteni, ha a középzárt 'ë' helyett nyílt 'e'-t használok, vagy esetleg 'toll'-at mondok a nálunk használatos 'örökiró' helyett. Negatív a hozzáállás a magyar nyelvhez a sok rövidítés használata miatt is, de erről a későbbiekben még lesz szó.

A Magyarországon tanulók között már jobban megoszlanak a vélemények. Többségben ott is azok vannak, akik a Délvidékhez kötődnek jobban, huszonhároman. Itt azonban van hét olyan ember, aki inkább Magyarországot részesíti előnyben. Ők ugyanazok, akik az előző kérdésre azt választák, hogy a magyar nyelvet tartják fontosabbnak.

Ezek után arra kérdeztem rá, hogy melyik nyelvhasználatot tartják szebbnek, és miért. A szerb nyelven, Szerbiában tanulók közül a legtöbben, tizenheten a vajdasági magyar nyelvet tartják szebbnek. A szerbiaiak közül, akik Vajdaságot írták, a következő indokokkal támasztották alá véleményüket: nem „becézgetik” a szavakat, azaz nincsenek rövidítések. Ezt sokan megjegyezték: csúnyának, „undorítósnak” tartják, ha valaki nem tud „normálisan kimondani” egy szót. Sokan „mekegős”-nek tartják a magyarországi magyar

nyelvet. Volt olyan is, aki azt írta, hogy azért a vajdaságit tartja szebbnek, mert ezt érti. Itt már látszik, hogy akármennyire is egy nyelvről beszélünk, vannak szavak, amiket nem értenek azok, akik nem járnak sűrűn Magyarországra. Ők nem tudják, hogy mit akar az, aki egy 'rotring'-ot kér tőlük, de azt sem értik, hogy miért néznek rájuk olyan furcsán, ha nekik egy 'patent ceruza'-ra lenne szükségük. Akik a magyarországi beszédet tartják szebbnek, azok elsősorban a gazdagabb szókinccsel magyarázták ezt, illetve azzal, hogy nem hatott rá másik nyelv, nem keveredik össze két nyelv.

A magyarországi hallgatók közül is a legtöbben, tizennyolcan a vajdasági beszédet részesítik előnyben. Azonban itt olyanok is voltak, akik azt írták, hogy a határon túl élő magyarok nyelve a szebb (nem csak Vajdaság), hiszen kevesebb rövidítést használnak, „létezik még a tájszólás”, „nincs mekegés”, „határozottabb”, „kevesebb a szleng”, „íze-sebb”, „mindenkinek haza húz a szíve”. Akik a magyarországi beszédet tartják szebbnek, azok a következőkkel indokolták ezt meg: nem hat rá másik nyelv, jobban megválogatják szavaikat. „Mert több művelt embert ismerek Magyarországon.” Nyolcan voltak azok, akik az anyaországbeli nyelvhasználatot szebbnek tartják. Indokaikból arra következtet-hetünk, hogy választadásukat nagyban befolyásolta az is, melyik országban milyen műveltségű embereket ismernek. Mivel Magyarországon járnak egyetemre, így termé-szetes, hogy itt kerülnek közvetlenebb kapcsolatba a köznyelvi nyelvhasználattal.

Még megemlíteném, hogy olyanok is voltak, akik nem tudtak egyértelmű választ adni erre a kérdésre, ők több dologtól tették függővé, hogy hol beszélik szebben a magyar nyelvet: „helységenként változó”, „embertől függ”. Ők a legtoleránsabbak, talán belát-ják, hogy mindenki a magáét látja szépnek. Valóban az egyéntől függ, hogyan használja a nyelvet, mit tesz érte.

Vajdasági magyar nyelvhasználat

A következő négy kérdésben a vajdasági nyelvhasználat jellegzetességeire, sajátossá-gaira kérdeztem rá. A kilencedik kérdést, tudniillik van-e különbség a vajdasági, illetve a magyarországi magyar között, többen nem a nyelvhasználatra értették. Sokan mentali-tásbeli különbséget soroltak fel, vagyis vajdasági magyarok és magyarországi magyarok különbségéről írtak. A nyelvhasználatbeli eltérések kapcsán egy szegedi hallgató kivéte-lével mindenki azt írta, hogy van különbség, és a következő észrevételeket tették a vaj-dasági magyar nyelvre vonatkozóan: szerb szavak használata a magyar beszédben, több tájszólás érezhető a beszédben, sok a jövevényszó. Itt is többen voltak, akik a rövidítések miatt panaszkodtak. Más észrevételek is születtek: a vajdasági magyar „ízesebb”, „nem kényeskedő”, „temperamentumosabb”, „spontánabb”, „közvetlenebb”.

A következő kérdés (10.) az előző kifejtése, és arra vonatkozott, hogy a diákoknak milyen különbségek tűnnek fel a vajdasági, illetve a magyarországi nyelvhasználat között, hogy érzik, mik a délvidéki nyelvhasználat sajátosságai. Mindkét csoport tagjai között voltak, akik a középzárt 'ě' hangot, a szerb szavak használatát írták, valamint hogy „itt legalább nem becézik a szavakat”. A Szerbiában tanulók színesebbnek érzik a vajda-sági nyelvhasználatot. Két ember volt a harmincból, akik negatívumokat vettek észre a vajdasági nyelvhasználatban a magyarországihoz képest. Az egyik a helyesírási hibákat említette meg, a másikuk csak annyit írt, hogy „igénytelen”, amit elsősorban a szavak szerbes kiejtésére értett. Egyvalaki odaírta, hogy „vannak egyedi szavaink, pl. örökíró”. A Szerbiában tanulók között sokkal többen voltak azok, akik pozitívként tüntették föl az itteni nyelvhasználat sajátosságait. Akik Magyarországon tanulnak, több helyteleníte-nialót találnak a vajdasági beszédben. Egyetemen ők a tanároktól, diákoktól a magyar köznyelvet hallják, erre állnak rá. Mikor hazamennek, idegennek, helytelennek érzik az otthoni nyelvhasználatot. Többen megemlítették a suksükölést, szerintük Vajdaságban többen vannak, akik használják, mint Magyarországon. Azért a többség ott is pozitív

jelzőkkel illetve a vajdasági nyelvet: „dominánsabb hangnem”, „ízesebb”. A magyarországi nyelvhasználatban elvetendőnek tartják a „túlzott illendőséget”. A vajdaságiaktól teljesen idegen az önözés és tetszikezés, ez nálunk nagy túlzásnak számít. Volt, aki negatívumként még megemlíti, hogy „néha nem is tudjuk, hogy mit mondunk szerbül”. Nem meglepő, hogy ezt egy olyan ember írta, aki Magyarországon tanul, hiszen neki már több olyan élménye lehetett, amikor azt hitte, magyarul beszél, mégsem értették meg minden szavát magyarországi társai, mert a vajdasági magyar nyelvet használta.

A következő kérdésben (12.) arra voltam kíváncsi, hogy volt-e már arra példa, hogy nem értették meg Magyarországon a vajdasági nyelvhasználatot beszélőket. A Vajdaságban tanulók közül harmincből tizenhat hallgató nyilatkozta azt, hogy már előfordult vele ilyesmi. Azt írták szinte mindannyian, hogy próbáltak odafigyelni, hogyan beszélnek, de annak ellenére előfordult már ilyen velük. Volt olyan is, aki nem értette meg, amit mondtak neki (‘szabadidőruha’, a Vajdaságban: ‘trénerka’), de olyan is előfordult, hogy ő használt olyan szót (‘siska’=‘frufu’), amelynek ott nem ismerték a jelentését. Nem meglepő, hogy az odafigyelés ellenére is megesik velük, hiszen ők nap mint nap ezt a nyelvváltozatot használják, van, amelyik szónak nem is tudják a magyarországi megfelelőjét, így természetes, hogy nem tudnak teljesen kódot váltani, hisz ahhoz teljesen ismerni kellene a magyarországi magyar nyelvet. Azonban voltak, akik nem is érezték helyénvalónak a kérdésem: „nem fordult még elő, nincs ekkora különbség a két nyelv között”, „nem a Marsról jöttem, ha akarnak, megértenek”. Mint fentebb több kérdésnél, ez esetben is a vajdasági öntudat megnyilvánulásával találkozhatunk.

A Magyarországon tanulók közül a harmincből húsz emberrel fordult elő, hogy nem értették, mit is szeretne. Többen írták azt, hogy amikor elkezdett ott tanulni, akkor volt erre példa, vagy hogy elfelejtették, hol is vannak, nem figyeltek oda, hogyan használják a szavakat: „véletlenül a másik oldalon lévő szavakat használok” (3), „előfordult már, de kezdek átszokni”. Akiknek nem volt ilyen problémájuk, a következőkkel magyarázták ezt: „választékosan is tudok beszélni”, „rögtön kijavítottam magam”, illetve többen megjegyezték, hogy odafigyelnek, így nem fordul elő ilyesmi. A Szerbiában tanulók közül voltak, akik megjegyezték, hogy nincs olyan nagy különbség a két nyelv között, de a Magyarországon tanuló diákok közül ezt senki nem mondta. Ez utóbbi csoport tagjai többször kerülnek érintkezésbe a magyarországi nyelvvel, nekik jobban feltűnik, hogy mennyi olyan dolog van, amit más kifejezéssel illetünk.

A vajdasági nyelvhasználatra vonatkozó utolsó kérdésben (13.) arra voltam kíváncsi, hogy saját megítélésük szerint gyakran használnak-e szerb eredetű szavakat magyar szövegkörnyezetben, és hogy melyek a leggyakoribbak. A Szerbiában tanulók közül huszonegyen nyilatkoztak úgy, hogy gyakran használnak. A Magyarországon tanulók közül kevesebben, 17-en voltak, akik ezt így egyértelműen kimondták, ám senki nem

„Magyarországon talán jobban igyekeznek a nyelvtani szabályok alkalmazására a hétköznapi életben”. Úgy gondolom, hogy aki ezt a megállapítást tette, főleg az egyetemen használt köznyelvre gondolt, hiszen ha az egész Magyarország területét nézzük, ott is számos nyelvjárási jelenséggel találkozhatunk, csakúgy, mint a Délvidéken. Azzal a különbséggel, hogy az anyaországban szerb szavak nem keverednek a mondatokba, viszont angol eredetűek annál inkább, amit meg is jegyezett az egyik ott tanuló lány: „a magyarországi nyelv egyre jobban elangolosodik”.

nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem használja a jövevényszavakat, csak ilyen válaszokat kaptam: „próbálok odafigyelni, de megesik”, „nem gyakran, de néha becsúszik egy-két szerb szó”, „már nem olyan gyakran, mint régen”. Ez azt jelenti, hogy sem a Vajdaságban, sem pedig a Magyarországon tanulók közt nincsenek olyanok, akiknek sikerült teljes mértékben átállni az anyaországbeli szóhasználatra. Talán azért sem, mert a többség azt írta, hogy Vajdasághoz kötődik jobban, hiszen akik úgy érzik, hogy oda tartoznak, a nyelvhasználatnál ezt nagyon jól ki is tudják fejezni.

A magyarországi diákok által említett legtöbbször használt szavak: 'szokk' (üditő), 'patika' (sportcipő), 'bazen' (medence), 'patent ceruza' (Rotring), 'batri' (elem), 'csaszti' (megvendéglés). Ezek azok, amik már szinte teljesen beépültek a nyelvünkbe, akit nem javítanak ki az anyaországbeliek, észre sem veszi, hogy ezek nem magyar szavak.

A Szerbiában tanulók közül, nem meglepő módon, a legtöbb vajdasági magyarul használt szó az iskolai dolgokra vonatkozik: 'professzor' (egyetemi tanár), 'digitron' (számológép), 'örökiró' (toll). Náluk is előfordulnak a fent felsorolt szavak is, amelyeket már az itteni magyar szerves részeként használunk. Sokkal több szót soroltak volna fel itt, ha minden olyan megnevezést ismernének, amelyek a szerb nyelvből kerültek át a miénkbe. Ez egyértelműen kiderült annál a kérdésnél, ahol megkértem őket, hogy az adott vajdasági szavak magyar megfelelőjét írják be. Kevés olyan volt, amelynek mindenki pontosan tudta a magyar megfelelőjét.

Észrevételek a nyelvhasználattal kapcsolatban

A 14. kérdésben megkértem őket, hogy írják le észrevételeiket a nyelvhasználattal kapcsolatban. A Szerbiában tanulók közül többen sérelmezték a magyar nyelv visszaszorulását vidékünkön: „lassan már csak odahaza lehet anyanyelven beszélni”, „senkinek sem árt, ha több nyelvet beszél, de ha valakit lenéznak és hátrányosan különböztetik meg, mert más nyelvet beszél, az szerintem szánalmas”, „van ahol nem értik, ha magyarul beszélek”. Olyanok is akadtak, akik a magyarországi nyelvhasználatra tettek megjegyzést: „egyes tv-s, illetve magas rangú személyek úgy makognak, mint a bevándorolt afrikaiak”. Itt is voltak szép számban, akik a rövidítések használatát sérelmezték. Néhányan a vajdasági magyar nyelvre tettek megjegyzéseket: „a tömbben és a szórvány telephelyekben különböző mennyiségben használják a jövevényszavakat. A szórvány helyeken a szerbes kiejtés is jellemzőbb.” Sokan megemlézték a középzárt 'ë'-t mint a vajdasági beszéd egyik jellegzetességét. Volt egy valaki, aki egy hasonlatban írta le véleményét a vajdasági magyar nyelvhasználatról: „a határon túli nyelvhasználat funkcióját tekintve hasonló a kenyér héjához, védi a belsejét a kiszáradástól”. Nagyon is jól látja anyanyelvünk helyzetét az a fiú, aki így jellemezte a nyelvet, hiszen amíg a kisebbségekben fenn tud maradni egy nyelv, meg tudjuk őrizni, addig nem kell félni, hogy az anyaországban csökkenne annak presztízse.

A Magyarországon tanulók közül a legtöbben azok voltak, akik a magyarországi nyelvváltozatra tettek megjegyzést, de köztük nem volt olyan, aki valami pozitívvá mál-tatta volna. Nagyon sokan utaltak a rövidítésekre: azt hiszem, ez a legnegatívabb dolog, amivel a szerbiai magyarok találkozhatnak, hiszen ezt több helyen is megemlézték. Ezeket a rövidítéseket „visszataszító”, „undorító”, illetve „érthetetlen” jelzőkkel látták el. Itt is voltak, akik a középzárt 'ë' használatát, valamint a szerb jövevényszavakat említették meg mint különbséget a két nyelv között. Olyan is volt, aki azt írta ide, hogy Magyarországon az évfolyamtársai miatt kevesebb szerb eredetű szót használ, mint otthon. Ez jól mutatja, hogy a magyarországi hallgatóknál egyáltalán nem az a jellemző, hogy elsajátítják az anyaországbeli nyelvváltozatot, majd hazajönnek, és azt használják, hanem folyton váltogatják, hogy mikor melyiket beszélnek. Itt az is közrejátsszik, hogy a megkérdezettek többsége vajdaságiakkal van körülvéve, a kollégiumban vagy az albérlésben

megértik akkor is, ha ezt a nyelvváltozatot használja. Ennek ellenére Magyarországon jobban odafigyelnek, hogy ne használjanak szerb szavakat, itthon pedig visszaállnak, és próbálnak nem „magyarosan” beszélni. Ebben a csoportban egyvalaki volt, aki pozitívumot emelt ki a magyarországi nyelvhasználatlaltal kapcsolatban: „Magyarországon talán jobban igyekeznek a nyelvtani szabályok alkalmazására a hétköznapi életben”. Úgy gondolom, hogy aki ezt a megállapítást tette, főleg az egyetemen használt köznyelvre gondolt, hiszen ha az egész Magyarország területét nézzük, ott is számos nyelvjárási jelenséggel találkozhatunk, csakúgy, mint a Délvidéken. Azzal a különbséggel, hogy az anyaországban szerb szavak nem keverednek a mondatokba, viszont angol eredetűek annál inkább, amit meg is jegyezett az egyik ott tanuló lány: „a magyarországi nyelv egyre jobban elangolosodik”.

Szókincsvizsgálat

A kérdőív következő részében negyvennégy olyan szót soroltam fel, amelyek a vajdasági magyar nyelvhasználók szókincsében mindennaposak. Arra voltam kíváncsi, hogy hányan vannak azok a két csoport tagjai közül, akik pontosan meg tudják mondani magyar jelentésüket, illetve azt is tudni szerettem volna, hogy saját bevallásuk szerint melyik alak az, amelyet többször használnak. Hipotézisem az volt, hogy a Magyarországon tanulók közül szinte minden szónak tudni fogják a magyar megfelelőjét, a Szerbiában tanulók közül pedig legalább a megkérdezett szavak felét mindenki ismerni fogja. Az eredmények azonban nem ezt mutatják. A szegedi hallgatók körében tizenhat, a szerbiaiaknál pedig hat olyan szó van, melynek pontosan tudták a magyarországi köznyelvben használatos alakját.

Mindig is azt gondoltam, az, hogy nem használják a vajdaságiak egy-egy szónak a magyar megfelelőjét, azt jelenti, hogy valahova tartozni akarnak. Ezt a nyelvhasználatot szokták meg, ezt használják ismerőseikkel, de az eszembe sem jutott, hogy ilyen sok szónak nem tudják a magyarországi alakját, arra pedig végképp nem gondoltam, hogy a Magyarországon tanulók sincsenek vele tisztában.

A Szerbiában tanulók válaszaiban csupán hat olyan szó van ('frizer'='fodrász', 'bazen'='medence', 'kesza'='zacskó', 'licsna'='személyi', 'passzus'='útlevél', 'zsúrka'='buli', 'patika'='sportcipő'), amelyiknek mindenki pontosan meg tudta mondani a jelentését. Ezek közt vannak azok ('kesza', 'licsna', 'passzus', 'zsúrka'), amelyeket állításuk szerint a legritkábban használnak szerb nyelven.

Olyan szavak is voltak, amelyeknek nem tudták a magyar megfelelőjét, de igyekeztek valahogy körülírni az adott szót. Ilyen volt például a 'mici' (=baseballsapka). Kivétel nélkül mindenki a 'mici' változatot használja (talán mert magyar neve nincs, a magyar 'baseballsapka' megnevezést pedig nem tartják magyarnak). Magyarul a következő megnevezésekkel illették: 'sapka', 'simli', 'fejfedő'.

A 'dusek' (=úszópárna) szóval szintén sok probléma akadt. A legtöbben 'matrac'-nak nevezték meg, amit a harmincből tíz ember 'madrac'-nak írt. Ez jó példa a hangalaki kölcsönzésre: a magyar 'matrac' szó szerb megfelelője a 'madrac'.

A 'siska' (=frufu) szintén egy Vajdaságban nagyon elterjedt szó. Öt ember volt, aki tudta, hogy magyarul hogy nevezik, de itt is mindenki a vajdasági változatot használja. Próbáltam ennél a szónál is találekonyak lenni az egyetemisták, és valahogy megnevezni magyarul a szót: 'haj', 'gubacs', 'kaciga'. (4)

A 'báger' (=markoló) szót senki nem tudta magyarul megnevezni, de sok mindennel próbálkoztak a megkérdezettek, hogy valahogy magyar nevet találjanak a munkagép számára: 'kanalas', 'kotrógép', 'munkagép', 'erőgép'.

Még két szónak a használatára szeretnék kitérni: az egyik a 'csaszti' (=megvendéglés), a másik a 'stósz' (=jó poén/vicc). Ezek voltak azok a szavak, amelyeket, véleményem szerint, a legnehezebb megnevezni magyarul. Körülírni lehet, de pontosan átadni,

amit jelentenek, az már bonyolultabb. Az 'csasztiz', akivel valami pozitív dolog történik. Például diplomázás, első fizetés után is lehet. Gyermek/unoka születése után is szokás, de vannak csak egyszerű szülinapi csasztik is. A dolog lényege az, hogy mindig az ünnepeket, aki megvendégeli munkatársait, barátait egy kis enni-innivalóval. Néhány példa, hogyan próbálták a hallgatók magyarra fordítani ezt a szót: „ingyen kör”, „meghívlak valamire”, „fizet valaki valakiknek valamit”. Többen voltak, akik csak ennyit írtak be: „nem tudom”, „magyarú (sic!) nem tudom”. Vagyis a szónak nincs pontos magyar megfelelője, ez is magyarázhatja azt, miért vették át a szerb szót.

Hasonló a helyzet 'stósz' szavunkkal is. Ezt akkor szoktuk mondani, ha valakit megviccelünk, vagy történik valami érdekes dolog: „Ez jó stósz volt.” Azonban mégsem ugyanazt jelenti, mint a vicc. Jó stószok akkor szoktak történni, ha például egy szituációnak, a várt végeredmény helyett poénos vége lesz. Ezek általában a legváratlanabb pillanatban szoktak történni. De akkor is ezt mondjuk, ha szánt szándékkal akarunk valakit megviccelni. Ezt a következő szavakkal próbálták megmagyarázni: „finta”, „lényeg”, „kunszt”. Természetesen a 'csasztiz' és 'stósz' szavakat is mindenki ebben a formában használja.

A Magyarországon tanuló diákok több pontos megnevezést tudtak adni a megkérdezett szavakra, de náluk is óriási hiányosságok fedezhetők fel. A 'csasztiz' és a 'stósz' szavak megmagyarázásánál ők is akadályokba ütköztek. Nem tudták visszaadni a szó igazi jelentését, mivel talán nincs is pontos magyar megfelelője. A 'csasztiz'-t ők is mindannyian ebben a formában használják, ám a 'stósz'-nál öten azt írták be, hogy ők inkább a 'poén' vagy 'móka' szóval helyettesítik. Azonban a többség még így is a délvidéki változatot részesíti előnyben.

Ebben a csoportban a 'báger' volt az egyik szó, amit meglepő módon huszonnyolcan nem tudtak helyesen megnevezni. Itt is voltak különböző próbálkozások: „dömpér”, „munkagép”, „daru”, „földet turo munkagép”. Talán az egyetemistáknak nem sok lehetőségük van ezzel a magyar szóval találkozni, mert nem kerülnek olyan szituációba, ahol használni kellene.

Ami számomra nagyon meglepő volt, hogy sokan, huszonhárman nem tudták megnevezni a 'patent ceruzá'-t magyarul. Azért csodálkozom ezen, mert a megkérdezettek hallgatók voltak, tehát a rottring munkaeszközként szolgál nekik. Olyan is volt, aki odaírta, hogy 'rotring', de zárójelben megjegyezte, hogy „szerintem ez hülyeség”. Úgy gondolom, többen vannak, akik hasonló véleményen vannak, hiszen akik tudták az anyanyelvükön használatos megfelelőjét a szónak, ők is mind a 'patent ceruzá'-t karikázták be, hogy azt használják gyakrabban.

Mindkét csoport tagjairól elmondható, hogy nagyon kevesen tudták megmondani, hogy mit jelent a 'borovnica' (= 'fekete áfonya'). Nagyon sokan vannak, akik azt hiszik, hogy az „szőlő szörp”, „szőlő (sic!) ízű szokk”, „szőlőből meg szederből szokk”. Érdekes, hogy ők csak az üdítőt értik rajta. A szó áfonyát jelent a szerb nyelvben. Amikor a vajdaságiak áfonyával találkoznak, akkor hajlamosak inkább magyar néven nevezni azt, mint szerbül, de amikor az üdítő van előttük, akkor már szinte mindenki kivétel nélkül azt mondja, hogy 'borovnica', hiszen nagy betűkkel ez van ráírva az üvegre, illetve flakonra.

Ami a legnagyobb különbség a két csoport szóhasználata között, hogy a Szerbiában tanulók közül az iskolával kapcsolatos dolgokat szinte kivétel nélkül vajdasági magyarul nevezik meg, azt a formáját használják. A Magyarországon tanulók viszont csak a 'patent ceruzá'-t nevezik meg így, de a többi iskolával kapcsolatos szónál az a jellemző, hogy inkább magyarul használják. Például a 'fakultét' szót a Magyarországon tanulók közül senki nem használja, viszont a szerb nyelven tanulók közül a megkérdezettek fele 'egyetem' helyett inkább ezt mondja.

Az utolsó kérdésemben azt próbáltam tesztelni, hogy vajon azt a szót helyettesítik-e be a mondatba, amit bejelöltek, hogy sűrűbben használnak. Valamint egy-két nyelvhelyességi kérdés is volt a kérdőívnek ebben a részében.

Kilenc olyan kérdés volt, amiben azt akartam ellenőrizni, hogy valóban úgy írják-e be a szavakat, ahogy szerintük gyakrabban használják. Nagyon kevesen voltak azok, akik tényleg annak megfelelően írták be az üres helyre, ahogy előtte azt bekarikázták. Tehát az, hogy szerintük a szó egy bizonyos alakját használják, nem jelenti azt, hogy tényleg úgy is van. Mindkét csoportnál ugyanezt az eredményt kaptam. Természetesen így is voltak, nem is kevesen, akik a Vajdaságban használatos változatot írták be, azonban a többség annak ellenére, hogy az előbbi karikázta be, az anyaországbelit írta a kérdéses helyre. Ez azt jelenti, hogy akármennyire is nem használják ezeket a szavakat, de a passzív szókincsükben benne van, és tudják is alkalmazni. Ezek szerint a hallgatók, ha egymás közt vagy családon belül beszélgetnek, akkor feleslegesnek tartják, hogy a magyarországi köznyelvnek megfelelően használjanak minden szót, hisz tisztában vannak azzal, hogy úgyis megértik őket. Azonban, ha oda kell figyelniük, mint például egy kérdőív kitöltésénél, ha írásban kell megnyilatkozniuk, akkor a passzív szókincsből előkerülnek a magyarországi alakok.

Összegzés

Ebben a dolgozatban arra a kérdésre kerestem választ, hogy vajon mekkora a különbség a Szerbiában, illetve Magyarországon tanuló vajdasági egyetemisták nyelvhasználata között, érzékelik-e a beszélők a különbséget, és hogy melyik csoport tagjai hogyan viszonyulnak anyanyelvükhöz. A kérdőívek alapján az derült ki számomra, hogy a hallgatók hozzáállása a magyar nyelvhez pozitív. A többség általában a magyar nyelvet használja, amikor csak teheti. A két csoport közt a legnagyobb különbség a hivatali és iskolai nyelvhasználatnál mutatkozott. Ez megnyugtató az anyanyelv használata szempontjából, hisz a szerb nyelven tanulók is csak akkor használják az államnyelvet, ha nincs más lehetőségük. Családban általában ők is magyarul beszélnek.

A megkérdezettek többsége a Vajdasághoz kötődik, és az ott elterjedt nyelvváltozatot értékeli magasabbra. Mindkét csoportban többen voltak, akik a magyarországit inkább negatívan, míg a vajdaságit pozitívan véleményezték. A szerb és a magyar nyelvet egyformán hasznosnak tartják, de a magyar nyelvet mégis sokkal többen tartják szebbnek, mint a szerbet.

A szókincsvizsgálatban kiderült, hogy a felsorolt szók közül soknak nem tudják a magyarországi köznyelvi változatát. Jellemző volt, hogy a szerbiai csoport tagjai az oktatással kapcsolatos szavakat inkább vajdasági magyarul, a másik csoport tagjai pedig inkább magyarországi magyarul használják. A szerb nyelven tanulók kevesebb szónak

A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy ahhoz, hogy a kisebbségekben élők is megfelelően tudják értékelni nyelvhasználatukat, ennek tudatosítása lenne a legfontosabb. Ez az iskolákban a magyartanárok, valamint a tankönyvszerzők feladata lenne. Úgy gondolom, minden olyan nyelvtankönyvben, ami magyarul íródott, fontos lenne egy olyan fejezet, amelyben bemutatják a különböző területeken élő magyar anyanyelvű egyének nyelvhasználatát, ezekben rá kellene világítani a hasonlóságokra és különbségekre. Szintén nagyon fontos, hogy már fiatal korban tudatosítani kellene a diákokban, hogy nincs helyes vagy helytelen nyelvhasználat. A területi nyelvváltozatok érdekességére, különlegességére kellene felhívni a figyelmet, nem pedig megbélyegezni őket.

tudták az anyaországban használatos változatát, mint a szegedi hallgatók. Ez nem meglepő, hiszen nem találkoznak ezekkel a megnevezésekkel. Az már inkább elgondolkodtató, hogy a Magyarországon tanulók közül sem ismerték soknak a megfelelőjét. A hallgatók többsége úgy nyilatkozott, hogy amikor alkalmuk van rá, a szavak vajdasági változatát használják. Az utolsó feladatból azt tudhattuk meg, hogy amelyek szavaknak ismerik a magyarországi megnevezését, azt használni is szokták. A szegedi hallgatókhoz képest a Szerbiában tanulók közül valamivel kevesebben voltak, akik a szerintük gyakrabban használt, vajdasági változat helyett a magyarországi alakot írták be, de mindkét csoport tagjaira ez volt a jellemző. Ez azt jelenti, hogy ezek a szavak ott vannak a passzív szókincsükben, hiszen nagyon jól tudták alkalmazni.

A szerb és magyar nyelven tanuló hallgatók egyaránt tisztában vannak azzal, hogy a Vajdaságban keveréknyelv alakult ki. Minden szóról már nem tudják megállapítani, hogy milyen eredetű, de pozitívum, hogy aminek nem tudták a magyarországi alakját, azt többen is saját szavaikkal próbálták elmagyarázni.

Véleményem szerint a Délvidéken nem kell félni a magyar nyelv teljes megszűnésétől, hiszen a fiataloknak vannak gondolataik, véleményük anyanyelvükről. Szeretik az ott használt nyelvváltozatot, szebbnek tartják, mint a szerb nyelvet, és nem kevésbé hasznosnak. Belátják, hogy vannak helyzetek, amikor csak az államnyelvet lehet használni, de amikor tehetik, magyarul szólnak meg. Ez a legtöbb, amit tehetnek anyanyelvük fennmaradása érdekében.

Az általam végzett vizsgálatok eredményei hasonlóak a nyitrai hallgatók körében végzett kutatások végeredményeihez. Mind a két kisebbségi közösségre jellemző, hogy pozitívabban ítélik meg a saját területi nyelvváltozatukat, mint a magyarországit. Mindkét esetben a kérdőívek alanyai közül azok ítélték meg negatívabban a nyelvhasználatot, akik szorosabb kapcsolatba kerültek az anyaországi köznyelvvél, illetve akiket megbélyegeztek sajátos nyelvjárásuk miatt. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy ahhoz, hogy a kisebbségekben élők is megfelelően tudják értékelni nyelvhasználatukat, ennek tudatosítása lenne a legfontosabb. Ez az iskolákban a magyartanárok, valamint a tankönyvszerzők feladata lenne. Úgy gondolom, minden olyan nyelvtankönyvben, ami magyarul íródott, fontos lenne egy olyan fejezet, amelyben bemutatják a különböző területeken élő magyar anyanyelvű egyének nyelvhasználatát, ezekben rá kellene világítani a hasonlóságokra és különbségekre. Szintén nagyon fontos, hogy már fiatal korban tudatosítani kellene a diákokban, hogy nincs helyes vagy helytelen nyelvhasználat. A területi nyelvváltozatok érdekességére, különlegességére kellene felhívni a figyelmet, nem pedig megbélyegezni őket.

Melléklet

Kérdőív

Kor:

Nem:

Lakhely:

Mióta él jelenlegi lakhelyén?

Legmagasabb iskolai végzettség:

Iskola, szak:

1. Nemzetisége?

.....

2. Ön melyik nyelvet használja többet: a szerbet vagy a magyart?

.....

3. Melyik nyelvet használja barátokkal, ill. a családban?

.....

4. Melyik nyelvet használja iskolában, ill. munkahelyen?

.....

5. Melyik nyelvet használja hivatalokban?

.....

6. Ön szerint melyik nyelv hangzik szebben?

.....

7. Ön szerint melyik nyelv a hasznosabb?

.....

8. Hova kötődik inkább (karikázza be):

Vajdaság Szerbia Magyarország

9. Van-e különbség a vajdasági és a magyarországi magyar között?

.....
.....

10. Ön szerint mi a vajdasági nyelvhasználat jellegzetessége?

.....
.....

11. Ön szerint hol beszélnek szebben magyarul? Miért?

.....
.....
.....

12. Volt-e rá példa, hogy Magyarországon nem értették meg? Fejtse ki!

.....
.....

13. Magyar szövegkörnyezetben gyakran használ-e szerb szavakat? Melyek a leggyakoribbak?

.....
.....
.....

14. Egyéb észrevétel a nyelvhasználatról.

.....
.....
.....

15. Mit jelentenek a következő szavak? Melyik alakját használja gyakrabban? Karikázza be!

sporhet -
bojka -
szok -
veza -
resenye -
fakultét -
budzset-
sank -

patent ceruza -
plasztik -
siska -
guzsva -
szenf -
stósz -
zsúrka -
báger -

| | |
|------------|-------------|
| frizer - | bambusz - |
| bazen - | majica - |
| batri - | hullahopp - |
| cimet - | slag - |
| lerni - | szelotéjp - |
| csaszti - | dozvola - |
| digitron - | frizsider- |
| dóm - | borovnica - |
| dusek - | patika - |
| kesza - | kaciga - |
| licsna - | luszter - |
| mici - | trénerka - |
| örökíró - | koverta - |
| passzus - | szemafor - |

16. Egészítse ki a következő mondatokat:

Éva mindig reggel kilenckor a boltot, és este hatkor zárja be.
 Mi nyolckor kezdtük el, ti mikor.....?
 A kalácsot csak akkor kezdek el sütni, ha már eléggé bemelegedett a(z).....
 Ha kedves lennél vele, ő is veled.
 Az ébresztőóra nem keltett fel, mert lemerült a(z)
 Csak akkor mehetek át a zebrán, ha zöld színre vált a(z).....
 Elmentem itthonról,.....nem engedték meg.
 Ha motorozás közben nincs a fejemen a(z), megbüntet a rendőr.
 A pék naphosszat süti a kenyeret, a plakátragasztó pedig naphosszat a plakátokat.
 Ha külföldre megyek, magammal kell vinnem a(z)
 Ezen a héten már szabad lesz sokáig aludni, a múlt héten még nem.....
 Ha valaki megvágja az ujját, kell ragasztani a sebre.
 Ha új frizurát akarok csináltatni, elmegyek a(z)
 A tortának általában van a tetején, hogy még finomabb és édesebb legyen.
 Légkondicionálás nincs a helyiségben, de legalább forog egy
 Ha én főzök, én is mosogatok el. Ma Mari főz, neki kell
 Elmentünk az uszodába, de nem tudtunk úszni, mert nem volt víz a

Jegyzet

(1) Ebben az intézményben magyar, illetve szerb ajkú tanárok is oktatnak. Mivel kevés magyar ajkú szaktanár van, ezért gyakran előfordul, hogy egy csoportba teszik a magyar és szerb anyanyelvű diákokat, s az államnyelvet anyanyelvként beszélő tanár oktatja és vizsgáztatja őket.

(2) Közülük hárman azt is odaírták, hogy csak akkor használják a magyart, ha magyarországi hivatalban vannak.

(3) Gyakori a Vajdaságban, hogy ha Magyarországról van szó, csak annyit mondanak: „odaát” vagy „a másik oldalon”.

(4) 'Kaciga'='bukósícsak'

Irodalom

Hódi Éva (2008): A magyar nyelv helyzete Délvidéken. In: uő (szerk.): *Hűség az anyanyelvhez*. Proleter, Óbecse. 31–54.

Presinszky Károly (2009): Nyelvi attitűdök vizsgálata nyitrai magyar egyetemisták körében. In: Borbély Anna, Vančoné Kremmer Ildikó és Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Tinta Kiadó, Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra. 241–248.

Sándor Anna (2009): A nyelvjárási attitűd vizsgálata a nyitrai magyar szakos egyetemisták körében. In: Borbély Anna, Vančoné Kremmer Ildikó és Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Tinta Kiadó, Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra, 231–239.

A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a lakóhely függvényében

A szabadidő a társadalmilag kötött időn (például munkavégzés) és a testi szükségletek kielégítésén túl fennmaradó szabad felhasználású idő. Iskolások esetében a szabadidő az iskolai és otthoni tanulás, a fiziológiai szükségletek (étkezés, alvás) és a különféle szociális kötelezettségek (házi munka stb.) kielégítése után fennmaradó időmennyiség kitöltésére szolgál.

A szabadidő

A szabadidő eltöltése lehet aktív vagy passzív. A szellemi munkát végző emberek gyakran szívesebben töltik szabadidejüket aktív pihenéssel. Mások, akik fizikai munkát végeznek, rendszerint előnyben részesítik a szabadidejük passzív eltöltését, mint például a tévénézést, olvasást.

A szabadidőt aktívan tölti el az, aki a választott tevékenységnek tevőleges résztvevője, befolyásolója. Ez mindig szellemi, gyakran testi erőfeszítéssel, a képességek, készségek mozgósításával jár. A szabadidő aktív felhasználása a személyiségfejlődésben is fontos szerepet játszik. Az aktív szabadidős tevékenységek közé tartozhatnak a testmozgás, az alkotás, a művelődés és a társas szórakozás különböző formái.

A szabadidő eltöltése passzív, ha a választott tevékenységnek a kikapcsolódáson kívül nincsen különösebb elérendő célja vagy végeredménye, és nem igényel nagyobb testi, szellemi erőfeszítést. A szabadidő ilyen eltöltése elsősorban az otthoni pihenésre és az üdülésre jellemző.

A szabadidő szerepe a gyermekek fejlődésében

Mindaddig, amíg a társadalmak a gyereket miniatűr felnőttnek tekintették, a gyerek szabadidejének eltöltésével kapcsolatos kérdések nem foglalkoztatták a gondolkodókat. A változást a 18. század, a polgárosodás hozta meg. Ekkor kezdett a társadalom odafigyelni a gyerekekre: rájöttek, hogy a gyerek nem kis felnőtt. Így került egyrészt a társadalomtudomány érdeklődésének homlokterébe lassan-lassan a gyerekek és serdülők sajátos szabadidő-eltöltésének gyakorlata, a gyermeki fejlődésben a szabadidő szerepének megannyi lehetősége, másrészt pedig így vált a 19. század második felében külön iparággá a szabadidős tevékenységekben mind nagyobb jelentőségű játékok előállítása is.

Időközben természetesen már nemcsak a játékot, hanem a gyerekek mindenfajta szabadidős tevékenységét egyre többen kezdték különös jelentőségűnek tekinteni a személyiségfejlődés, a sikeres szocializáció szempontjából.

Az iskolában eltöltött időmennyiségnek az utóbbi időben tapasztalt jelentős mértékű növekedésével természetesen együtt járt, hogy az iskola egyre nagyobb szerepet vállalt és vállal a tanulók oktatása, nevelése mellett a fennmaradó szabadidő eltöltésének megszervezésében is.

Egy másik felosztás szerint létezik iskolai és iskolán kívüli szabadidő. Az iskolai szabadidő magába foglalja a tanóra előtti és utáni, túlnyomórészt pedagógus irányításával vagy felügyeletével folyó kulturális és sporttevékenységeket is. Az iskolán kívüli szabadidő fogalmába besorolható tulajdonképpen minden más, azaz a család, a szűkebb és tágabb közösség által szervezett, a tanulmányi, a szociális és a fiziológias tevékenység körébe nem tartozó esemény.

Sajnos a gyerekek életében a magányos játékok a meghatározóak. Ebben igen fontos szerepet tölt be a számítógép, az internet és a televízió. A gyermekek nem tudnak egymással kapcsolatot létesíteni, barátságokat kialakítani, elfelejtenek beszélgetni. Azonban ma még inkább fontos, hogy a gyerek az életében minél több sikerélményhez jusson.

A szabadidő csak akkor szabadidő, ha a gyermek szabadnak éli át, ha nincs benne stressz, nincs kötöttség és nincs szigorú számonkérés. Ha szabadon döntheti el, mit szeretne csinálni, és annak értelmét a döntése adja meg. Tehát a szülő és a pedagógus feladata, hogy segítsen a gyerekeknek jól megszervezni a szabadidejüket. Ehhez azonban személyes kapcsolatban kell a gyerekekkel minél több időt együtt tölteni, csak így lehet olyan tevékenységeket találni, ami őket érdekli. Ebben döntő szerepe van a pedagógusnak, akinek segítenie kell a diáknak a szabadidő hasznos eltöltésében, ügyelve arra, hogy meghagyja a személyes döntés lehetőségét és szabadságát.

A jól szervezett szabadidő

- segíti a gyermek testi és szellemi fejlődését, valamint
- erkölcsi nemesedését,
- gazdagítja gondolkodását, összefüggéslátását,
- sokoldalú jártasságot és képességet biztosít, fejleszt,
- ötleteket ad, valamint
- alkotásra, próbálgatásra ösztönöz.

A számítógép szerepe a gyermekek életében

A számítógép a gyermekeink számára már teljesen „természetes szerkezet”. A világháló elterjedésével egyre többen dolgoznak otthon, a számítógép tehát egyfajta háztartási multi-médiacentrummá alakult. A gyerekek ezzel nőnek fel, a számítógép kezelését sokkal könnyebben elsajátítják, mint a felnőttek. Bizony sok gyerek ügyesebben tud e-mailt küldeni, mint kézzel írni. De segítségével nyelveket tanulhatnak, vagy akár matematikázhatnak is, és persze játszhatnak. Ezerféle számítógépes játékot: a legegyszerűbb mesefigurástól a városalapítoson, sakkozoson és a kártyázoson át egész a lövöldözősig. Persze mint mindennek, az effajta játéknak is vannak pártolói és ellenzői. A számítógépes játékok azonban megállíthatatlanul terjednek és fejlődnek tovább. Maguk után vonva az ember, az egyén, a gyerek elmagányosodását, vagy „átköltözését” egyfajta más: virtuális világba.

A gyerek normális testi és lelki fejlődése érdekében szüksége van a mozgásra és kortársai társaságára. A számítógép mellett egy helyben ülve, magányosan eltöltött hosszú órák egyértelműen nem szolgálják testi épségét. Elsősorban a gerinc és a szem károsodik. Ha teljesen megtölteni nem is lehet a számítógépezést, legalább igyekezzünk korlátozni az előtte eltöltött órák számát, és nem árt, ha egy megfelelő szék is veszünk.

Sok szülő arra hivatkozva, hogy elfoglalt, nincs ideje a gyermekére, inkább leülteti a számítógép vagy a tévé elé, hogy nyugtuk legyen, hiszen a gyereket lefoglalják a színes, mozgó képek. A szülők egyre kevesebbet vagy egyáltalán nem olvasnak esténként mesét, nem beszélgetnek, nem kommunikálnak a gyerekekkel, mert túlhajszoltak, fáradtak, nincs idejük. Arra pedig, hogy hogyan alakul ezáltal gyermekük lelki világa, nem is gondolnak.

A számítógép káros is válhat, ha a gyerek (vagy felnőtt) ide menekül a valós élet elől, s ha az igazi dolgok már nem érdeklik. A számítógépes játékokat gyártó cégek úgynevezett oktató-szórakoztató játékokkal is jelentkeznek, melyekkel főleg a kisgyerekek

és kisiskolások táborát célozzák meg. A testi fogyatékosoknak is sokat segítenek ezek a programok: házhoz szállítják az iskolát, megkönnyítik az ismerkedést, a tájékozottságot, szórakoztatnak.

Nyugodtan megengedhetjük a kisgyerekeknek, hogy pár percig próbálkozzon a bilentyűzet ütögetésével vagy az egér húzogatásával. Nagybacska gyerekek is megengedhető a 20–30 percnyi, esetleg egy órás számítógépes játék élvezete, persze szigorúan mértékkel. Az sem mindegy, milyen játékot játszik: válasszunk számára oktató-szórakoztató játékot. Ne játsszon vele a gyerek minden nap, inkább csak hétvégén, amikor amúgy is több a szabadideje! Hétköznaponként inkább sportoljon, vagy valamilyen mozgásos tevékenységgel töltse szabadidejét. A virtuális agresszió válogatott izgalmaiban azonban a neves gyerekpszichológusok egyértelműen káros hatásúnak tartják, csakúgy, mint a mértékelen videózást.

Tanítsuk csemetéinket mértéktartásra, mert könnyen függővé válhatnak, ha más szórakozási, kapcsolódási lehetőséget nem kínálunk nekik. Mindenekelőtt azonban a kisebbeknek inkább meséljünk, beszélgessünk velük, sétáljunk, szórakozzunk közösen. A nagybacskaikkal pedig próbáljunk társasjátékokat játszani, vagy bevonni őket a ház körüli munkákba, ismertessük meg velük hobbijainkat. A számítógépes játékok nem árthatnak, ha mértéket tartunk.

Tehát a számítógép mértékletességgel és megfelelő használattal nem ártalmas, de semmiképp sem szabad engednünk, hogy az a gyerekek mozgáshiányos és kapcsolatszegény életéhez vezessen.

A kutatás ismertetése

A kutatás célja

Kutatásom fő célja az, hogy megvizsgálja, milyen hatással van a technika fejlődése, a számítógépek egyre nagyobb elterjedése a gyermekek szabadidős tevékenységének alakulására. Munkám során kiemelt figyelmet szentelek a falu és város között sejtethető különbségek megállapítására.

A kutatás kérdései

A technika fejlődésének hatására egyre kevesebb gyermek tölti szabadidejét sportolással vagy más egyéb mozgásos tevékenységgel. A falvakat nehezebben hódítják meg a technikai fejlődés vívmányai, ezért azok akár hasznos, akár káros hatásai elenyészőbb mértékben fejtik ki hatásukat, míg a városokban hatványozottan éreztetik életmódformáló mivoltukat.

A falvak és a városok lakóinak életmódja a régmúlt időkben merőben eltérő volt egymástól, azonban ez a különbség az idő múlásával egyre halványodott, ami a technika fejlődésének, az információközlők terjedésének is köszönhető. Ma már szinte minden háztartásban megtalálható a tévé és a számítógép is, függetlenül attól, hogy faluról vagy városról van szó. A technika vívmányai pedig nagyon nagy mértékben befolyásolják a mai kor gyermekeinél a szabadidő eltöltésének alakulását.

A téma tehát egyre aktuálisabbá válik rohanó világunkban. A gyerekek fejlődését nagyban befolyásolja az a tény, hogy a számítógép lassan minden háztartás része lesz. A gyermekek csaknem hamarabb tanulják meg a számítógépet kezelni, mint írni és olvasni. Nem beszélve a színes, eseménydús, sokszor agresszív játékokról, melyek csábítóan hatnak a gyermekekre. A szülők pedig sajnos gyakran hagyják is, hogy gyermeküket bekebelezze a számítógépek világa. A nagy terhelés következtében, az egyre több időt igénylő munka mellett, kevés idő marad a gyermekekkel foglalkozni. Így sokszor örül-

nek is a szülők, hogy addig is biztonságban tudhatják gyermeküket a számítógép mellett, míg ők teendőiket intézik. Csak arra nem gondolnak, hogy az órákon át tartó ülés milyen kihatással van gyermekük egészségére, nem beszélve lelkivilágáról. Ezért tartom fontosnak, hogy foglalkozunk ezzel a témával. Mint leendő pedagógus fontosnak tartom, hogy figyelemmel kísérjük gyermekeink szabadidő-eltöltésének alakulását, hogy azt különböző szabadidős programokkal pozitív irányba tudjuk terelni.

Kutatásom által a következő kérdésekre szeretnék választ kapni:

- Minden gyerek találkozik 10 éves korára számítógéppel?
- Sportolnak-e valamit?
- Szabadidejük mennyi részét töltik mozgásos játékokkal?
- Szabadidejük mennyi részét töltik számítógép előtt ülve?
- A szülők korlátozzák-e a számítógép használatának idejét?
- A gyerekek mely tevékenységek végzésével töltik a legszívesebben a szabadidejüket?

– Tanórán kívül részt vesznek-e valamilyen kötött szabadidős tevékenységben?

A szabadidő eltöltése kapcsán felmerülő kérdésekre egy 14 kérdésből álló kérdőív segítségével igyekeztem információt gyűjteni, illetve választ kapni.

A kutatás hipotézisei

A következő hipotéziseket állítottam fel a kutatás tárgyával kapcsolatban:

- a gyermekek többségének van otthon számítógépe;
- a városokban elterjedtebb a számítógép használata, mint falun;
- városokban a gyerekek szabadidejük nagyobb részét töltik számítógép előtt, mint valamilyen mozgásos tevékenységgel;
- falvakban szabadidő eltöltése céljából a szabadban való játék dominál, a számítógép-használattal szemben.
- a szabadidős tevékenységek másképp alakulnak falun, mint városon.

A felsorolt feltevések helyességét egy 14 kérdésből álló kérdőív segítségével ellenőriztem le, amit magam állítottam össze.

Népesség és minta

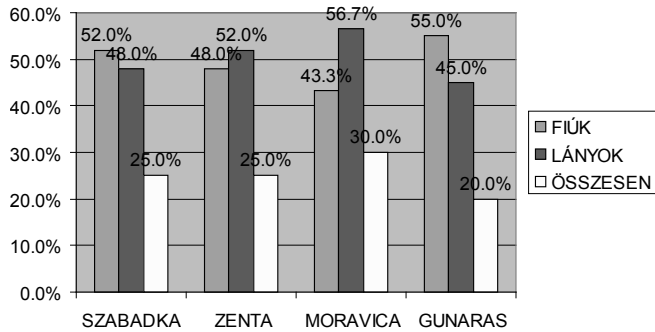
A kutatás mintáját két falusi és két városi iskola negyedik osztályos tanulói alkották. A falusi és a városi iskolákban egyenlő számú (50–50) kérdőívet osztottam szét a negyedik osztályos tanulók között, hogy az eredmények egyértelműen tükrözzék a falu és a város közötti különbséget. Mintám alanyai mind negyedik osztályos tanulók. A választásom azért esett erre a korcsoportra, mivel az alsó osztályos tanulók közül ők a legönállobbak.

A vizsgálatban 100 tanuló vett részt, az 1. diagram szerinti megoszlásban:

Az adatgyűjtés módszere és eszköze

A kutatásban a kérdőíves kikérdezés módszerét használtam, valamint kérdőív segítségével igyekeztem adatokat gyűjteni a gyerekek szabadidős tevékenységének alakulásáról. A kérdőívben 14 kérdés szerepel, amelyek egyrészt a tanulók általános adataira, másrészt pedig szabadidő-eltöltési szokásaikra vonatkoznak. A kérdőív összeállításában kiemelt hangsúlyt kapott a gyermekek mozgásos tevékenységének és számítógépes szokásainak felmérése.

A kérdőív kitöltése anonim volt, a kitöltés előtt minden tanuló ugyanazt az instrukciót kapta, amely szerint kitöltötték a kérdőívet.



1. diagram. A tanulók százalékos megoszlása lakóhely és nemek szerint

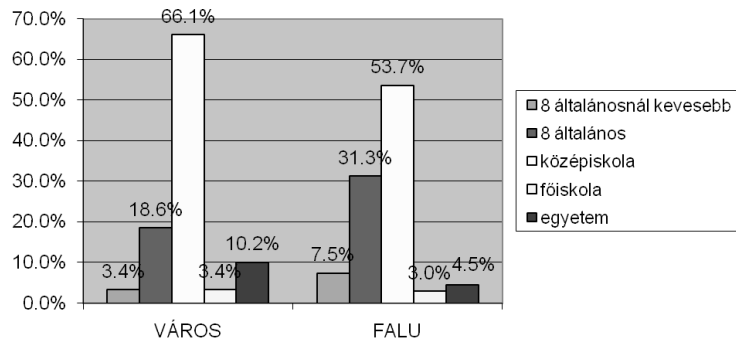
A kérdőívek elemzése

A kérdőívek eredményét táblázatba foglaltam helységenként összesítve, valamint falu-város viszonylatban is összesítettem a kapott adatokat. A táblázat segítségével össze tudtam vetni, és könnyebben meg tudtam világítani a két településtípus között rejlő különbségeket.

Általános adatok értékelése

Az első két kérdés a tanulók általános adataira vonatkozik, a harmadik pedig a szülők iskolai végzettségét vizsgálja. Az első kérdés a nemek szerinti megoszlást vizsgálja, amit a fentiekben már ismertettem, a második kérdés pedig a lakóhely pontos meghatározására szolgál.

A harmadik kérdés a szülők iskolai végzettségére vonatkozik (2. diagram).



2. diagram. Szülők iskolai végzettsége a lakóhely függvényében

A diagramról jól látható, hogy a szülők túlnyomó többségének középiskolai végzettsége van lakóhelytől függetlenül. Érdekes megfigyelni, hogy a városi diákok szüleihez viszonyítva majdnem kétszer akkora arányban fordul elő a falusi szülők közül azok, akik nyolc osztálynál kevesebb, vagy csak nyolc osztályos végzettséggel rendelkeznek. Az egyetemi végzettségű szülők pedig majdnem kétszer akkora arányban jelennek meg a városi populációban, mint a falusiban.

A szabadidő-eltöltési szokásokra vonatkozó kérdések értékelése

A szabadidő-eltöltési szokásokra vonatkozó kérdések közül az első (4. kérdés) azt mérte fel, hogy a gyerekek maguk hogyan fogalmaznák meg a szabadidő fogalmát. A tanulók többsége úgy fogalmazta meg, hogy a szabadidő az az idő, amit játéksra, szórakozásra használhatnak. A másik leggyakoribb megfogalmazás a következő volt: „A szabadidő az az idő, amikor azt csinálók, amit akarok.” A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a gyermekek tisztában vannak a szabadidő fogalmával, és azt meg is tudják fogalmazni a saját nyelvezetükkel.

Az ötödik kérdés arra vonatkozott, hogy a gyermekeknek mennyi idő áll rendelkezésükre a kötelezettségeik mellett, hogy kedvük szerinti tevékenységgel foglalkozhassanak. A falusi és a városi tanulók 78 százalékának egy héten több olyan délutánja vagy délutánja is van, amikor a kedve szerinti tevékenységgel foglalkozhat. A városi diákok 18 százalékának, míg a falusi diákok 14 százalékának csupán egy délutánja van a kedvenc tevékenységeinek végzésére. A városi diákok 8, míg a falusi diákok 4 százalékának egy szabad délutánja sincs.

A következő kérdéssel azt szerettem volna felmérni, hogy a tanulók hány százaléka vesz részt valamilyen iskolán kívüli tevékenységben, valamint a tanórán kívüli tevékenységek közül melyek dominálnak. A városi és a falusi diákok körében is a legnépszerűbb tanórán kívüli foglalatosság a sportolás, azonban így is a megkérdezettek mintegy 38 százaléka jár csak valamilyen sporttevékenységre, mind falun, mind városban. Ez az adat számomra azért meglepő, mivel a városokban sokkal nagyobb a választék, a lehetőség a különböző sportolási igények kielégítésére, mint falun, a városi sportoló diákok százalékos aránya mégsem előzi meg a falusi diákokét. A városi diákok körében a nyelvóra a második leggyakoribb tanórán kívüli tevékenység, a diákok 22 százaléka vesz nyelvvleceket. Ezt követi a táncóra 20 százalékkal, a tanulók 8 százaléka pedig zenével foglalkozik. A falusi diákoknál a sportolást a táncaktivitás követi 36 százalékkal, majd a tanulók 28 százaléka foglalkozik zenével, nyelvvórara pedig a tanulók 12 százaléka jár. A legmeglepőbb eredmény mégis az, hogy a városi diákok 36 és a falusi diákok 22 százaléka sehova sem jár a tanórán kívül. E két adatban is a legmeghökkenőbb, hogy a megkérdezett városi diákok nagyobb százalékára nem jár semmilyen tanórán kívüli tevékenységre, holott a városokban sokkal nagyobb lehetőség van a különböző hasznos programok közül válogatni, mint a falvakban.

A következő kérdés arra irányult, hogy megállapítsuk, a gyermekek átlagosan mennyi időt töltenek felnőtt felügyelete nélkül egy nap. A falusi és a városi diákok körében is 28–28 százaléka mindig felnőtt felügyelete alatt áll, vagy néha 1–2 órát tölt felügyelet nélkül (54 százalék, illetve 40 százalék). A megkérdezett falusi diákok 10, illetve városi diákok 18 százaléka napi 1–2 órát tölt felnőtt felügyelete nélkül, és csupán csekély százalékuk tölt kettőnél is több órát felügyelet nélkül.

A nyolcadik kérdés a gyermekek véleményét célozta meg a tekintetben, hogy vajon kikkel töltik legszívesebben a szabadidejüket. Ennél a kérdésnél több választási lehetőség is engedélyezett volt a megadott lehetőségek közül. A városi diákok átlagosan a következő rangsort állították fel: barátokkal, szülőkkel, testvérekkel, osztálytársakkal és legkevésbé egyedül szeretik tölteni a szabadidejüket. A falusi diákok esetében ez a rangsor másképp alakult. Meglepően magasabb százalékkal első helyen a szülők állnak, majd őket követték a barátok, testvérek, osztálytársak, és legvégül pedig az egyedüllet mellett voksoltak a tanulók.

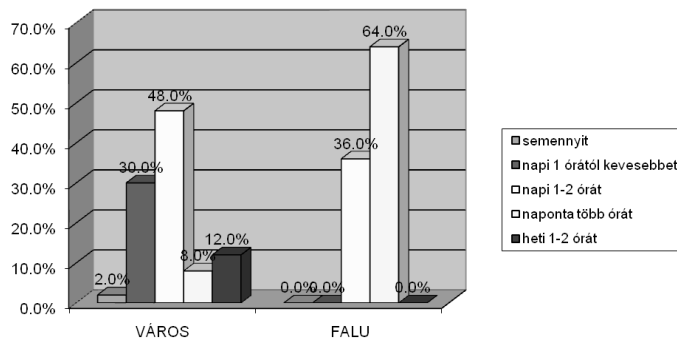
A következő kérdésnél a tanulóknak értékelni kellett 1-től 5-ig terjedő osztályzattal a szabadidős tevékenységeket. Az egyes osztályzattal azokat a tevékenységeket értékelték, amelyekkel nem szívesen töltik a szabadidejüket, és ezt követte iskolai osztályzás szerint a kettes, harmas, vagyis a közepes osztályzat, majd pedig a kettő legjobb, a négyes és az ötös. Ötös osztályzattal azokat a tevékenységeket értékelték, amelyekkel a legszíveseb-

ben foglalatostkodnak szabadidejükben. A városi diákok legkedveltebb szabadidő-eltöltése a televíziózás, amelyre a diákok 62 százaléka szavazott ötössel, ezt követte 60 százalékkal a számítógép-használat, tehát a passzív időtöltések domináltak. Az aktív időtöltések közül a szabadban való játék jóval kevesebb, mindössze a tanulók 32 százalékának a kedvenc időtöltése, sportolással pedig csak a tanulók 20 százaléka foglalkozik. Ezzel szemben a falusi diákok 84 százaléka választotta a szabadban való játékot kedvenc időtöltésének, 26 százaléka a sportolást, kirándulást. A passzív időeltöltések sokkal kisebb arányban hódítottak a városi diákok véleményével szemben. A televíziózás 48 százalékból, a számítógép-használat pedig mindössze 30 százalékból szerepelt a legkedveltebb időeltöltések között.

Ez a szembevető különbség valószínűleg a falu és város nyújtotta életmód közötti különbségből adódik. Ezalatt azt értem, hogy míg városon korlátozottak a szabadban való játszás feltételei, gondolok itt a panelházban élő családokra, akiknek egyedüli megoldás a városi játszótér használata, addig falun az „utca” maga a játszótér, ahol minden nap biztonságban, közlekedéstől nem tartva játszhatnak a gyerekek.

A legnépszerűtlenebb időeltöltések a gyermekek körében mind városon, mind falun a múzeum és kiállítás látogatása, valamint az olvasás volt.

Munkám során a szabadidő eltöltésén belül a fő figyelmet a szabadban való játék, a sport, tehát a mozgásos időtöltések, valamint a számítógépezési szokások alakulásának szenteltem. Ebből a célból fogalmazódott meg a tizedik kérdés is, amely a szabadban való játék, mozgásos tevékenységek gyakoriságára irányult. A tanulók válaszai a 3. diagramon látható százalékos megoszlásban alakultak.



3. diagram. Szabadban, játékban, illetve valamely mozgásos tevékenységben töltött idő a lakóhely függvényében

A diagramon is jól látható a figyelemre méltó különbség a falusi és a városi diákok szabadban való mozgásos tevékenysége között. Míg a falusi diákok 64 százaléka napi két óránál is több időt tölt a friss levegőn, 36 százaléuk pedig naponta egy-két órát, addig a városi diákok csupán 8 százaléka tölt két óránál többet a szabadban, 48 százaléuk pedig egy-két órát. Ami mehökkentő és felettébb szomorú, hogy 30 százaléuk napi egy óránál is kevesebbet tölt a szabadban, 12 százaléuk csak hetente egy-két órát játszhat önfeláldozóan a friss levegőn, 2 százaléuk pedig szinte soha.

A számítógépes szokásokra vonatkozó kérdések

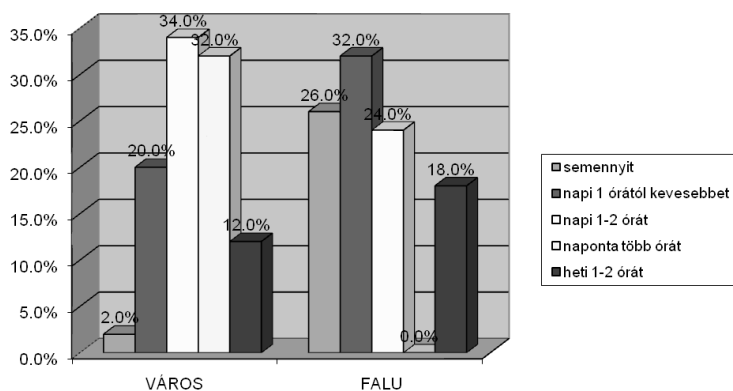
A kérdőív utolsó négy kérdése a gyermekek számítógépezési szokásaira irányult. A technika fejlődése, a számítógépek egyre nagyobb elterjedtsége a gyermekek szabadidős szokásait is befolyásolja. A számítógépek által nyújtott izgalmas, színes és sokoldalú világ valósággal lebilincseli, akár órákra is, a felnövekvő generációt. Ezzel csupán egy gond van, hogy mindez mozgásszegény tevékenység, a gyermekek egészséges fejlődésé-

hez pedig nagyon nagy szükségük van a mozgásra. Ezért fontos foglalkozni ezzel a kérdéssel, hogy megtaláljuk és megteremtjük az egyensúlyt a gyermekek napirendjében, vagyis hogy a számítógépek világa mellett jusson idő a mozgásos tevékenységeknek is.

Ezzel kapcsolatban az első kérdés a számítógépek előfordulását kutatta az otthonokban. A városi családok 94 százalékának az otthonában megtalálható a számítógép, és csupán 6 százalékuk nem rendelkezik vele. A falusi családok esetében az előfordulási arány kisebb: 76 százalékuk rendelkezik számítógéppel, 24 százalék viszont nem.

A következő kérdés a számítógép használatának gyakoriságát vizsgálta, amelyből egyértelműen az állapítható meg, hogy a városi diákok sokkal gyakrabban használják a számítógépet, mint a falusi diákok. A városi diákok 48 százalékuk, a falusi diákoknak pedig 38 százalékuk használja napi rendszerességgel a számítógépet, a városi diákok 26 százalékuk, a falusi diákok 10 százalékuk pedig majdnem minden nap. A városi diákok 16 százalékuk ritkán és csupán 4 százalékuk sohasem használt számítógépet, míg a falusi diákok 18 százalékuk ritkán alkalmazza, 24 százalékuk pedig sohasem.

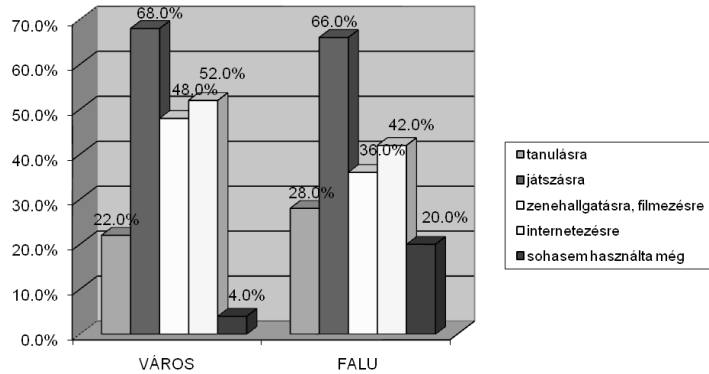
A számítógép használatának gyakoriságát mérő kérdésre kapott válaszok is figyelemre méltók. A válaszok alakulását a 4. diagram szemlélteti.



4. diagram. Számítógép használatának alakulása a lakóhely függvényében

A diagramon is jól látható a szembevetendő különbség: a városi diákok 32 százalékuk naponta több órát is eltölt a számítógép előtt ülve, ami rengeteg idő egy negyedikes kisdíáknak, 34 százalékuk pedig naponta legalább 1–2 órát. 20 százalékuk naponta egy óránál kevesebbet, 12 százalékuk pedig heti egy-két órát, ami szerintem a legoptimálisabb időmennyiség lenne, és csupán 2 százalék sohasem számítógépezik. Ezzel ellentétben a megkérdezett falusi diákok körében egy olyan diák sem fordult elő, aki naponta több órát töltene számítógépezéssel, 24 százalékuk naponta egy-két órát, míg 32 százalékuk napi egy óránál kevesebbet tölt itt, 12 százalékuk pedig heti egy-két órát, és nem utolsósorban 26 százalékuk sohasem számítógépezik. Az utolsó kérdés a számítógép felhasználásának célját határozta meg. A megadott válaszok közül többet is bekarikázhattak a tanulók, az eredményeket pedig az 5. diagram szemlélteti.

A gyermekek túlnyomó többsége játéokra vagy internetezésre használja a számítógépet, mind falun, mind városban. Ezután következik a videó, a zene, legkisebb arányban tanulási eszköz a számítógép.



5. diagram. A számítógép felhasználási céljának alakulása a lakóhely függvényében

Összegzés

A munkám elején felállított hipotéziseim a következőképpen nyertek biznyságot:

A gyermekek többségének van otthon számítógépe, azonban a városokban elterjedtebb a számítógép használata, mint falun.

A városokban a gyerekek szabadidejük nagyobb részét töltik számítógép előtt, mint valamely mozgásos tevékenységgel. Ezzel ellentétben a falvakban szabadidő eltöltése céljából a szabadban való játék dominál a számítógép-használattal szemben.

A kérdőívek feldolgozása alapján tehát a következő konklúziókat vonhatjuk le:

A szabadidős tevékenységek másképp alakulnak falun, mint városon. A technikai fejlődés vívmányai napjainkig kisebb százalékban hódították meg a falvakat, mint a városokat, így a számítógépek sem terjedtek el még oly mértékben, mint a városokban. Ennek következtében kevesebb család rendelkezik számítógéppel falvakban, míg a városokban majdnem minden otthonban megtalálható a számítógép.

A tanulók többségének több szabad délelőttje vagy délutánja is van a kötelezettségei mellett, azonban ezeknek a szabad délutánoknak a kitöltése másképp alakul falun, mint városon. A falusi diákok körében a szabadban való játék dominál, a városi diákok esetében pedig a számítógép és a televízió játssza a döntő szerepet. Ugyanakkor mindkét település esetében a múzeumok, kiállítások megtekintésére, valamint a különböző művelődési programokon való részvételre szánják a legkevesebb időt.

Fontosnak tartom, hogy foglalkozzunk ezzel a témakörrel, ugyanis rajtunk: leendő pedagógusokon, pedagógusokon, valamint leendő szülők és szülőkön múlik, hogy gyermekeink szellemi, fizikai és lelki fejlődése pozitív vagy negatív tendenciát mutat-e az elkövetkezőkben.

Irodalom

Bukodi Erzsébet (2005): *Időfelhasználás: szabadidő*. Társi, Budapest.

Könyves Erika és Müller Anetta (2001): *Szabadidős programok a falusi turizmusban*. Szaktudás Kiadóház, Budapest.

Falusi Iván (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.

Granasztói Péter (2004): *Munkaidő, szabadidő, szórakozás*. Szöveggyűjtemény. Zsigmond Király Főiskola.

Hunyadi Zsuzsa (2005): *Kultúrálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Ivanović, J. (2008): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*. Előadás-jegyzet. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Laki Ildikó (2004): *Szabadidős tevékenységek*. Szöveggyűjtemény. Zsigmond Király Főiskola.

Az értelmiségi lét felé haladó roma fiatalok identitásalakulása

Annak ellenére, hogy a cigányság Magyarországon a társadalomtudományok által erősen kutatott csoport, továbbá hogy jelentős társadalmi problémák vetődnek fel vele kapcsolatban, a pszichológia területén kevés ilyen témájú tanulmányt találunk. Ennek oka talán a téma etikai érzékenységeiben, és kutatásának módszertani nehézségeiben ragadható meg. Ennek ellenére megfigyelhető, hogy a cigányság kérdése egyre jobban foglalkoztatja a pszichológusokat. Erre például szolgálnak az itt leírtakhoz hasonló módszertant használó, roma identitást, cigányság-reprezentációt vizsgáló kutatások (Bokrétás és mtsai., 2007; Tóth, 2008). Úgy vélem, a cigány etnikum lélektani szempontú kutatása elengedhetetlen, mert így nagy mennyiségű információt gyűjthetünk és értelmezhetünk tudományos szemszögből, melynek szerepe lehet társadalmi jelentőségű problémák kezelésében, fejlesztő programok kidolgozásában, hasznára válhat gyakorlati szakembereknek – pedagógusoknak, iskolapszichológusoknak, nevelési tanácsadók dolgozóinak..

Bevezetés

Ebben a kutatásban az értelmiségi lét felé haladó roma fiatalok identitásának alakulását és ezzel kapcsolatban cigányság-reprezentációját szeretném vizsgálni. Azt, hogy hogyan hat, főképp az etnikai önazonosság-tudatra, az, hogy ezek a fiatalok saját csoportjuk „fölé emelkednek” a többségi társadalom értékrendje szerint, s annak integráns részévé válnak. Ahhoz, hogy a hipotéziseket felállíthassam, szükséges néhány alapfogalom tisztázása.

Először szeretném leszögezni, hogy a roma és a cigány szavakat egymás szinonimáiként használom, mint ahogy ezt ajánlja összefoglaló munkájában Dupcsik (2009) is. A cigányságot Szuhay (1999) meghatározása nyomán etnikumként definiálom, melynek alapja a közös kultúra, nyelv, közös eredet és történelem tudata; szemben az antropológiai jelleg alapján való meghatározással (Hermann, 1983, idézi Dupcsik, 2009), vagy a szociális kategóriaként való értelmezéssel (Kemény, 1976). Az etnikumhoz való tartozás Magyarországon hivatalosan saját döntés kérdése, így kutatásomban is eszerint járok el: azt tekintem romának, aki annak vallja magát. Ezen álláspont mellett érvel Ladányi és Szélényi (1997) is, szemben Kertesi (1998) nézetével, mely szerint azt kell romának tekintenünk, akit környezete annak ítél.

Az identitás meghatározásánál Erikson (1991) definíciójára támaszkodom, mely szerint „az identitás: a személyes azonosság és folyamatosság szubjektív érzésének megléte [...] Egyedülálló egységgé ötvöződik benne mindaz, ami adott [...] a szabadon választható szerepekkel, foglalkozási lehetőségekkel, felkínált értékekkel”. Ez a meglehetősen komplex definíció magába foglalja a humán identitást (Erős, 2001): az emberiséghez

való tartozás tudatát, mely lehetővé teszi, hogy személyként észleljük magunkat, a társas identitást: saját és külső csoport megkülönböztetését, valamint a személyes identitást: önmeghatározást másokhoz viszonyítva (Brewer és Weber, 1999). Ezen kívül szólni kell az etnikai identitásról, mely a társas identitás egy speciális formájaként egy etnikai csoporthoz való tartozás érzését jelenti. A roma identitás ezen kívül kisebbségi identitásként is meghatározható. Ennek jellegzetes formáit írja le Erős (2001) identitásfenyegetés esetén: asszimiláció, identitásválság, marginális identitás, disszociatív identitás, valamint Biendorffer (2001) identitásfenyegetés nélkül, ez a kettős identitás.

A roma identitás témakörében készült empirikus kutatások eredményei is kimutatták ezeket az identitásstratégiákat: Feischmidt (2008) interjús vizsgálatában az asszimiláció, az identitásválság és a kettős identitás megjelenését írja le három sikeres roma családnál. Ennél átfogóbb, nagyobb vizsgálatban Tóth (2008) sikeres romák körében a kettős identitást találta a leggyakoribb identitásstratégiának. Emellett talált bizonytalan – identitásválságra utaló – etnikai kötődést, disszociatív identitást és újra felfedezett identitást. Ez azt jelentette, hogy az asszimilált családban felnövekvők gyakran fedezték fel maguknak felnőtt korukban a cigány kultúrát, s vált ez fontossá számukra.

Végül szeretném megemlíteni Bokrétás, Bigazzi és Péley (2007) kutatását, melyet pécsi gimnazista diákokkal végeztek. Szóasszociációkat használva szerették volna feltérképezni az interjúalanyoknak a cigánysághoz, a többségi társadalomhoz és saját magukhoz való viszonyát. Azt találták, hogy a roma fiatalok identitása leginkább a „mással való azonosulásban ragadható meg” (Bokrétás és mtsai, 2007). Tehát magukat mint egy diszkriminált, elutasított csoport tagjait érzélik, ami mellett megjelenik az elfogadás vágya. Fontosnak bizonyultak továbbá a csoportban betöltött szerepek, csoportértékek. A gimnazistákra individualistább szemléletmód volt jellemző, ami magával vonta a családi normák elutasítását. A sajátcsoport elutasításában és a többségi társadalom idealizálásában nagy veszélyt látnak a szerzők (Bokrétás és mtsai, 2007).

A kutatás során a következő kérdésekre szerettem volna választ kapni:

- Megtartott-e a roma identitás, és ha igen, milyen erősen?
- Milyen identitásstratégiát választott a vizsgálati személy?
- Milyen elemeket tartalmaz a vizsgálati személyek identitása?
- Milyen a vizsgálati személyek cigányság-képe? Ez mennyiben mutat átfedést az identitás interjú során felszínre került elemeivel?

Az ezt megelőző vizsgálatok alapján a következő hipotéziseket állítottam föl:

- Azt feltételezem, hogy bizonyos mértékben minden vizsgálati személy roma identitása megtartott, hiszen a vizsgálatra ez alapján kerestem őket, ez alapján vállalkoztak.
- Feltételezem, hogy a hagyománytisztelő család, a roma környezet, az elfogadó „fontos mások”, a sikeres beilleszkedés elősegíti a roma identitás fennmaradását, megerősödését.
- Feltételezem, hogy e tényezők bármelyikének hiánya gyengíti a roma identitást.

„Én nem tartom magam annak, én már nem tartom magam annak [cigánynak]. [...] Engem már nem befolyásol annyira az, hogy én cigány vagyok. Mert nem vagyok az. Eleve félvér vagyok, ott kezdődik. Kultúrát nem őrzöm, asszimilálódtunk gyakorlatilag, és nem... magyar néptáncolok, tehát... De még magyarnak sem érzem igazán magam.” (G. K. egyetemista lány, 20 éves)

– Feltételezem, hogy a roma környezet megléte vagy hiánya, a családi szocializáció, az elfogadó vagy elutasító „fontos mások”, a beilleszkedés sikeressége befolyásolni fogja, milyen identitásstratégiát választ az egyén.

– A hagyományörző család, a tapasztalt elfogadás és a sikeres beilleszkedés kettős identitást eredményez.

– A család asszimilációs törekvései, a nem-roma környezet és a sikeres beilleszkedés asszimilációhoz fog vezetni.

– Erős vagy gyenge családi identitás és hagyományörzés sikertelen beilleszkedés és elutasítás mellett fenyegetett identitáshoz vezet, eredménye lehet identitásválság, marginális identitás vagy disszociatív identitás.

– Úgy vélem, hogy a fiatalok identitása főként olyan elemeket tartalmaz, amelyek összeegyeztethetők a többségi társadalom normáival, elvárásaival. A cigány kultúra más elemeit elutasítják, vagy nem tartják majd fontosnak.

– A cigánykép pozitív és negatív elemeket egyaránt tartalmaz majd. A cigánykép tartalmaz olyan elemeket, amelyek a résztevévőségre, csoporttagságra utalnak, és olyanokat is, amelyek egybeesnek a többségi társadalom roma-reprezentációival.

Módszerek

Vizsgálati személyek

A vizsgálati személyek kiválasztásának szempontjai: roma származású, magukat romának valló egyének legyenek, akik sikeresen végeznek valamely gimnáziumot vagy felsőfokú iskolát. Fontosnak tartottam, hogy az általuk látogatott oktatási intézmény többségi iskola legyen, tehát hogy a közeg nagy részét nem-roma tanulók alkossák. Vizsgálati személyeimet közvetítőn keresztül, vagy elektronikus levélben értem el, minden esetben kimerítően tájékoztattam őket a kutatásról. A részvétel minden esetben önkéntes alapon történt, a 18 éven aluliaktól szülői beleegyezést kértem.

A vizsgálatban 11 diák vett részt, ebből 7 gimnazista, 4 egyetemista. Életkor szerint 3 fő 16 éves, 2 fő 17 éves, 1 fő 18 éves, 1 fő 19 éves, 3 fő 20 éves, 1 fő 30 éves. Nemek szerint 7 lány és 4 fiú vett részt. Lakhely szerint hatan éltek falun, ketten kisvárosban, hárman vidéki nagyvárosban. Tanulmányaikat mindannyian vidéki nagyvárosokban végezték. A gimnazisták közül öten vettek részt Arany János Tehetséggondozó Programban, amely a jó képességű, de hátrányos helyzetű fiatalok segítésére hivatott. Az egyetemisták szakjai a következők voltak: andragógia, óvodapedagógia, szociológia és filozófia. A vizsgálati személyek családjuk anyagi helyzetét átlagosnak vagy átlag alattinak ítélték.

Vizsgálati eszközök

A vizsgálat során minden arra vállalkozóval interjút vettem fel, melynek három alegysége volt. A bevezető részben egy, a demográfiai adatokra vonatkozó kérdőívet kérdeztem le (I. Melléklet – Adatok). Ezt egy félig strukturált interjú követte, melyben a családi szocializációról, a hagyományörzésről, az iskolákról, a beilleszkedésről, az esetleges elutasításról, valamint romákkal kapcsolatos érzéseikről, gondolataikról kérdeztem a vizsgálati személyeket (II. Melléklet – Mintakérdések). Azért választottam a kvalitatív interjú módszerét, mert nem állt rendelkezésre már bevált kérdőív, valamint kevés olyan kutatás készült a témában, amely alapul szolgálhatott volna egy ilyen mérőeszköz kifejlesztésére. Ezen kívül fontosnak tartottam a téma árnyalt kifejtését, az egyéni véleménykülönbségek megmutatását, amelyre az interjú nagyobb teret ad, mint egy kérdőív. Továbbá az interjú során lehetőség volt az esetleges félreértéseket, kételyeket, bizonytalanságokat azonnal tisztázni, pontosítani, ami egy ilyen érzékeny, nehezen megragadható

téma esetében elengedhetetlen. A beszélgetés harmadik alegységét egy asszociáció képezte, melynek ötletét Bokrétás és munkatársainak vizsgálatából (2007) kölcsönöztem. A személyektől a cigány/roma szavakra kértem 4–5 asszociációt, gyors, rövid válaszokat. Arra voltam kíváncsi, milyen összképet mutatnak a válaszok, valamint hogy ezek mennyire állnak összhangban az interjú többi részében elmondottakkal.

A vizsgálat menete

Az interjút nyugodt, csendes helyen vettem fel a vizsgálati személyekkel, ahol lehetőség szerint ketten tartózkodtunk. A vizsgálati személyeket az interjú előtt részletesen tájékoztattam a részvétel önkéntességéről, a várható kérdések jellegéről, az adatkezelés módjáról. Tájékoztattam őket, hogy a beszélgetésről hangfelvétel készül, amelynek soráról ők rendelkezhetnek. Az interjú 20–30 percet vett igénybe, melyben a minta kérdés-sorban is jelölt témákat jártuk körül. Az interjúból véletlenül kimaradt kérdéseket e-mailben kérdeztem meg, ezekre részben kaptam válaszokat. A vizsgálat elkezdése előtt témavezetőm etikai jóváhagyását kértem (III. Melléklet). Az interjú során birtokomba jutott adatokat, hangfelvételeket bizalmasan kezeltem.

Eredmények

Az eredmények elemzése során egyrészt törekedtem arra, hogy minél jobban megőrizsem az interjúkban megjelenő egyéni különbségeket, árnyalatokat, másrészt igyekeztem az adatokat objektíven értékelni és bemutatni, az eredményeket a lehetőségekhez mérten operacionalizálni. Az interjúkat tartalmi szempontból elemeztem, számítógépes program használata nélkül. Az asszociációk elemzéséhez Bokrétás és munkatársai (2007) módszert használtam.

A roma identitás megjelenése. Az identitás elemei

A roma identitás megjelenését és erősségét annak alapján elemeztem, hogy az illető (1) romának tartotta-e magát, mennyire tartotta ezt fontosnak, (2) mennyire ismerte és tartotta fontosnak a hagyományokat, mennyire tartotta hagyományosnak családját, (3) beszélt-e vagy tanult-e valamilyen cigány nyelvet, tervezte-e ezt a jövőben, (4) milyen romákkal kapcsolatos attitűdjei mutatkoztak meg, (5) tervei közt szerepelt-e cigánysággal kapcsolatos tevékenység, (6) gyerekeinek átadná-e a cigányságról, hagyományokról, nyelvről szerzett tudást.

Amennyiben a vizsgálati személy az első kérdésre nemleges választ adott, a minimális roma identitás kategóriába soroltam. Két egyénnél találtam ezt. A minimális roma identitás azt jelentette, hogy az interjúra való jelentkezéskor a személyek romának vallották magukat, ez számukra mégsem jelent semmit, nem azonosulnak vele. Az, ami miatt mégis cigánynak mondták magukat, csak a bőrszín és a származás – elfedhetetlen és megváltoztathatatlan tulajdonságok, amelyek alapján a környezet így címkézheti őket. P. D. minimális identitása azzal magyarázható, hogy őt horvát nemzetiségű nevelőszülőök fogadták örökbe, így inkább ahhoz a kultúrához kötődik, azt vallja magáénak. A cigányságot inkább mellékes tulajdonságként kezeli.

„– Neked mit jelent az, hogy roma vagy?

– Hát tulajdonképpen nekem... abszolút olyan embernek tartom magam, mint akárki más. Ugyanúgy benne vagyok olyan környezetben, ahol vannak mások.[...] Jó, én ez miatt kedvezményeket nem kapok semmiben, meg most szerintem ez nem minden. Én annak örülök, hogy ennek ellenére engem elfogadnak mások...” (P. D. gimnazista fiú, 17 éves)

A második minimális roma identitással rendelkező lány G. K., aki vegyes, már asszimilálódott családban nőtt fel. Ő ismer babonákat, hagyományokat, de nem érdekli a cigányság, érzelmileg elhatárolódik.

„Én nem tartom magam annak, én már nem tartom magam annak [cigánynak]. [...] Engem már nem befolyásol annyira az, hogy én cigány vagyok. Mert nem vagyok az. Eleve félvér vagyok, ott kezdődik. Kultúrát nem örözöm, asszimilálódunk gyakorlatilag, és nem... magyar néptáncolok, tehát... De még magyarnak sem érzem igazán magam.” (G. K. egyetemista lány, 20 éves)

A minimális roma identitással rendelkezők nem tartják fontosnak cigányságukat, sem a kultúra vagy a nyelv ismeretét. Nem kívánnak a jövőben romákért tevékenykedni, a cigányságra kívülről tekintenek. Ennek ellenére nem próbálják tagadni vagy elkendőzni roma származásukat.

A második kategóriát közepes roma identitásnak neveztem, amely heterogénebb kategória, mint a másik kettő. A gyenge és az erős identitás közti tartományt fogja át. Itt sem alcsoportokat nem tudtam képezni, sem az identitás pontos erősségét nem tudtam meghatározni, hiszen minden személynél más és más faktorok csúcsosodtak ki. A csoport közös vonása, hogy roma identitásuk vállalt és átélt, de emellett más identitásstruktúrák is megjelennek.

A családot általában egyáltalán nem, vagy enyhén hagyományosnak tartják. A megöröszött hagyományok közt leggyakoribb a virrasztás, és egyes családi rangsorra, szerepekre vonatkozó hagyományok.

„... ilyen nagyon alap dolgok. Mondjuk a temetés például. Meg a kajálás például. Tehát anyám, az nem eszik velünk, mert kiszolgál minket. Tehát ő főz, ha ebédelünk, főz egész délelőtt, leülünk, kiszolgál bennünket, mi jóllakunk [...] anyám dolgozik, és ő utána eszik.” (P. A. egyetemista férfi, 30 éves)

Voltak, akik kritikával éltek a hagyományokkal szemben. Úgy vélték, ezek nem korszerűek, fölöslegesek. Így voltak, akik nem tartották őket, vagy ha tartották, ezt nem kívánták gyermekeiknek továbbadni.

„Az az igazság, hogy szerintem – én ezt szoktam hangoztatni, és ennek nem örülnek – szóval szerintem ezek már idejétmúltak. Jó, hagyjuk meg azokat, amik még a mai korban hasznosíthatók. De szerintem nagyon sok olyan van, amit a mai korban fölösleges megtartani, mert csak visszamaradottságot tükröz.” (M. T. 20 éves egyetemista lány)

Azt találtam, hogy az identitásban főleg olyan elemek kaptak helyet, amelyek összeegyeztethetők voltak a többségi társadalom értékrendjével. Ilyen volt a zene – ketten beszéltek arról, hogy számukra a cigányság a zenei kultúrát jelenti – vagy a nyelv, vagy a kultúra egyéb részei. A nyelvet csak egy lány beszélte, de többen tanulták, vagy tervezték ezt. Fontos azonban, hogy a nyelvtanulást sokan érdekességnek, hobbinak gondolták. Így volt ez a kultúra mélyebb megismerésével. Ezt sem tartották kardinális pontnak, egy alapszinten túl.

Ketten nőttek fel olyan környezetben, ahol gyakrabban találkoztak romákkal, négyen viszont úgy, hogy szinte soha. Egy fiú mesél családjá asszimilációs törekvéseiről, melyek folytán nem engedték roma társaságba.

„... ami kitűnt, hogy nem engedett sokszor játszani a faluban, nem engedett játszani azokkal, akik tipikusan cigány körzetekből származtak. Azok máshogy is voltak kicsit nevelve, és hát ebből kifolyólag nem is tudtak úgy viselkedni, ahogy kellett volna.” (P. A. egyetemista férfi, 30 éves)

Az elmondottakból úgy tűnik, hogy a roma környezet és a hagyományos család hiánya több szempontból is csökkentheti a roma identitást: az egyén nem találkozik nap mint nap a cigány nyelvvel, hagyományokkal, ellenben találkozik a többségi társadalom kultúrájával és elvárásaival. Emellett a családi hagyományok elhagyása asszimilációs attitűdökre is utalhat.

A harmadik csoportba soroltam azt a három főt, akiknél erős roma identitást találtam. Mindhármán roma többségű környezetből származtak, és a családot inkább hagyományosnak értékelték. Két családban beszélték a beás nyelvet, amelyet a gyerekek is értettek. A harmadik család egy romungró zenészcsalád, akik történetüket több generációra vissza tudják vezetni. Itt ez jelenti a hagyományosságot, eköré épül az identitás. Mindannyian büszkék voltak roma származásukra, fontosnak tartották ezt.

„Hát én büszke vagyok arra, hogy roma vagyok, szóval ezt mindenképpen elmondanám. [...] és szeretnék majd megtanulni azon a nyelven, mert én azt a magaménak érzem, ugyanúgy, mint a magyar nyelvet. És hát nem tudom, mit jelent ez nekem. Hát mi őrizzük a hagyományainkat mai napig.” (B. T. gimnazista lány, 19 éves)

„De hát nem tudom, én szeretek roma lenni, megmondom őszintén. Szerintem ez egy jó dolog.” (K. D. gimnazista fiú, 17 éves)

„– Számodra fontos az, hogy roma vagy?”

„– Igazából igen. Én büszke vagyok arra, hogy az vagyok, hogy ide is el tudtam jutni attól, hogy az vagyok...” (L. T. gimnazista fiú, 16 éves)

Az ő identitásukban szerepet játszott a nyelv, a hagyományok és a csoporttagság (aktív részvétel a roma közösségben). Jellemezte őket a cigányág nyílt vállalása annak ellenére is, hogy tartottak a diszkriminációtól. Ennek ellenére nem jelent meg az interjúban a szándék, hogy a jövőben romákért tevékenykedjenek. Egy fiú beszélt arról, hogy ő példát szeretne mutatni a többi cigánynak szorgalmával és kitartásával.

Ki kell térni a megtapasztalt elutasítás, diszkrimináció és beilleszkedés kérdéseire is. A vizsgálati személyek mindegyike szembesült már kisebb diszkriminációval a kortársak részéről – így piszkálódással, rosszindulatú megjegyzésekkel. Elmondásuk szerint ezek azonban nem voltak súlyosak, általában rövid ideig tartottak, sokszor komolytalanok voltak; ennek ellenére volt, hogy erősen bántónak érezték őket. Vannak viszont, akik pozitív tapasztalatokról is beszámolnak: bár piszkálták őket, mindig voltak, akik melléjük álltak, megvédték őket. Összegezve, a megtapasztalt elutasítás mértéke minden személy esetében hasonlóan tűnt. Többen megjegyezték, hogy valószínűleg kivételes, hogy őket ritkán éri diszkrimináció. Ezt annak tulajdonították, hogy megjelenésükben, viselkedésükben nincs semmi olyasmi, ami elütne a többségi társadalom normáitól. Emellett ez utalhat egy fenyegetettség-érzésre, valamint egy kényszerre is: a személy nem térhet el a többségi társadalom normáitól, mert akkor az elutasítja majd.

Az interjúalanyok mindegyike sikeresen beilleszkedett a kortárs közösségbe. Többen hangsúlyozták a társas kompetenciáikat és a szociális sikereket: mindannyian aktív tagjai a közösségnek. Mindez az általános iskolás visszaemlékezésekben is megjelenik. Így a beilleszkedés és a megtapasztalt elutasítás identitásra gyakorolt hatását nem tudjuk meghatározni, hiszen ezek a vizsgálati személyek esetében nem mutattak jelentős eltérést.

„Hát én büszke vagyok arra, hogy roma vagyok, szóval ezt mindenképpen elmondanám. [...] és szeretnék majd megtanulni azon a nyelven, mert én azt a magaménak érzem, ugyanúgy, mint a magyar nyelvet. És hát nem tudom, mit jelent ez nekem. Hát mi őrizzük a hagyományainkat mai napig.” (B. T. gimnazista lány, 19 éves)

Identitásstratégiák

Az identitásstratégiák megállapításakor összegeztem az identitás erősségét, az identitás-
elemek minőségét (öröklött/tanult, centrális/perifériális), azt, hogy jelen van-e identi-
tásfenyegetés, és azt, hogy jelen van-e a roma identitás mellett más identitás – tehát hogy
megjelenik-e a kettős identitás.

P. D. esetében, ahol minimális roma identitás állt fenn, nem tudtam megállapítani az
identitásstratégiát, hiszen itt a nevelőszülők hatása sokkal jelentősebb, mint a cigány
identitás, viszont erre az interjú során nem tértünk ki.

G. K. volt a másik, akinek minimális volt a roma identitása. Az ő identitásstratégiája
identitásválság, melyet ő maga definiál:

„Úgy konkrétan nem tudom nagyon behatárolni magamat. Identitásproblémáim vannak. [...] Azt nem
hinném, hogy cigány vagyok, vagy nem vagyok cigány, vagy magyar vagyok. Nem, hanem sok hatás éri
az embert úgy egyáltalán, és engem az zavar. [...] Igazából soha nem tudja behatárolni magát. Legalább-
is nekem soha nem sikerült.” (G. K. egyetemista lány, 20 éves)

Tehát itt nem elég erős se a roma, se a magyar identitás ahhoz, hogy vonatkoztatási
keretként szolgáljon. Ennek oka lehet a családi identitás bizonytalansága: az anya
magyar, az apa asszimilálódott roma, aki cigányságát az indiai származásban ragadja
meg. S ugyan az indiai kultúra vonzó G. K. számára, ez sem lehet identitásának megha-
tározója, hiszen ennek nem részese.

Egy személynél jelent meg a marginális identitás előképe: ugyan jelen volt a roma
identitás, úgy tűnt, ez egyre inkább periférikus lesz, és helyette egy karrierjében sikeres
ember ideálképe volt az, amivel a személy azonosult. A cigányság pedig úgy jelent meg,
mint „egy tulajdonság a sok közül”.

„– Neked mit jelent az, hogy cigány vagy?”

„– Hm, semmit. Szerintem ugyanúgy vagyok, mint a többiek. Attól, hogy nem ismernek, az az ő
dolguk. Ezért fontos, hogy mit gondolnak rólam. Hogy ne azt gondolják, hogy bűdös kis paraszt, de azt
se, hogy letagadja, hogy ő az [roma]. Ezért fontos a megjelenés, és az, hogy mit gondolnak rólam...” (B.
M. gimnazista, 16 éves)

„– Szóval neked fontos a tekintély?”

„– Nagyon! Nekem fontos az, hogy mások mit gondolnak rólam. Az az egyik legfontosabb dolog!...”
(B. M. gimnazista, 16 éves)

Az ilyen jellegű identitásalakulás okaként feltételezhetünk teljesítményorientált csalá-
di vagy iskolai szocializációt. Ezen kívül fontos felfigyelni a vizsgálati személy azon
gondolatára, mely szerint, ha az embert sztereotípiák alapján ítélik meg, soha nem fogják
nagyra tartani, ezért saját teljesítményével kell felülemelkednie ezen.

Öt vizsgálati személynél találtam kettős identitást. Ez azt jelentette, hogy a roma és a
magyar identitás nagyjából egyenlő fontossággal voltak jelen egymás mellett, kiegészít-
ve egymást. Kettős identitásukról így nyilatkoztak a megkérdezettek:

„Magyar vagyok végül is, itt Magyarországon születtem, de a származásom az cigány” (B. K. egye-
temista lány, 20 éves)

„Én alapból magamat inkább cigánynak tartom. De nekem ez nem is gond. Ezt bárhol elmondom. [...] Most nyilván külföldön megkérdezik, akkor azt mondom, magyar vagyok. [...] De szóval így kettős.
Magyar is, cigány is.” (P. A. egyetemista férfi, 30 éves)

Ezen a csoporton belül egy esetben tapasztaltam újra felfedezett identitást. Ez azt jelen-
tette, hogy a vizsgálati személy családja nem hagyományos, a cigány kultúrával később,
kamaszkorában ismerkedett meg, akkor vált ez fontossá számára (Tóth, 2008). Ez azt is

magával vonja, hogy a lány cigányság-képe meglehetősen idealizált, főként pozitív, külső szemlélő számára is látható elemeket tartalmaz (zene, tánc, népszokások, történelem).

„...szerintem ez egy annyira érdekes kultúra, hogy örülök, hogy a részese lehetek. Szerintem annyira érdekesek a szokásaik, meg a hagyományaik. Mondjuk én nem követem őket, de nekem nagyon tetszenek...” (L. G., 17 éves gimnazista lány)

Annál a három személynél, ahol a roma identitás erős volt, nem került említésre a magyar identitás. Ezekben az esetekben közös volt, hogy a vizsgálati személyek hagyományosabb családokból, roma környezetből származtak. Két családban beszéltek a beás nyelvet, a harmadik fiú is tervezte valamelyik cigány nyelv elsajátítását. Mindhármán büszkéek voltak arra, hogy cigányok, és erre abból az aspektusból még büszkébbek voltak, hogy teljesíteni tudták a többségi társadalom elvárásait. Ők számoltak be a legkevesebb megtapasztalt elutasításról.

Annak ellenére, hogy itt nem jelent meg a magyar identitás, vonatkozna a disszociatív identitás megállapításától, ugyanis ez azt jelentené, hogy az identitásfenyegetés hatására az egyének kizárnák a többségi identitást, felerősítve kisebbségi identitásukat. Itt viszont azt látom, hogy a roma identitás önmagában elég erős ahhoz, hogy a személyeknek stabil vonatkoztatási keretként szolgáljon, s emellett nincs szükség kiegészítő identitásra. Ezzel együtt nem jelenik meg a többségi társadalom normáinak, értékeinek elutasítása. Ezt támasztja alá az is, hogy mindannyian jól integrálódtak, és teljesítik az oktatási rendszer elvárásait, beilleszkedtek a kortárs csoportba.

A cigányság reprezentációja

A cigányság reprezentációjának feltérképezéséhez először a cigány/roma szavakra adott asszociációkat elemeztem, majd az interjú ezzel kapcsolatos részeit vizsgáltam meg. Az asszociációkat pozitív-semleges-negatív tartalmi kategóriákba soroltam. Fontos megjegyezni, hogy az osztályzást – az objektivitásra való törekvés ellenére – szubjektív nézőpontom valamelyest torzíthatta. Azoknál a szavaknál, ahol pozitív és negatív értéktöltet is találtam, a semleges kategóriát választottam. Úgy véltem, ezek a szavak a kontextus függvényében válnak értéktelítetté, viszont a módszer nem adott alkalmat arra, hogy ez a kontextus megjelenhessen.

A további adatelemzéshez a Bokrétás és munkatársai (2007) cikkében leírt módszert használtam, melynek segítségével az asszociációk összpolaritását számítottam ki. Így egyrészt megtudhattam, hogy az asszociációk közt milyen arányúak a pozitív, illetve negatív tartalmak, másrészt hogy inkább jellemzőek-e a semleges, vagy inkább a poláris tartalmak.

| <i>Polaritási együttható</i> | <i>Pozitív tartalmak – negatív tartalmak összes elem száma</i> |
|------------------------------|--|
| negatív polaritás | $-1 < POL < -0,6$ |
| semleges polaritás | $-0,6 < POL < 0,6$ |
| pozitív polaritás | $0,6 < POL < 1$ |

| <i>Neutralitási együttható</i> | <i>semleges tartalmak – (poz. + neg. tartalmak) összes elem száma</i> |
|--------------------------------|---|
| alacsony neutralitás | $-1 < POL < -0,6$ |
| közepes neutralitás | $-0,6 < POL < 0,6$ |
| magas neutralitás | $0,6 < POL < 1$ |

(Bokrétás és mtsai, 2007)

A pozitív-negatív besorolás mellett a szavakat tartalmuk szerint is csoportosítottam, amely az előzőnél jóval egyszerűbbnek bizonyult. Meglehetősen tisztán kirajzolódtak a faktorok, melyek alapján vizsgálati személyeim a cigányságot meghatározták.

A cigányság-kép polaritását tekintve inkább negatívnak bizonyult, mint pozitívnak, és inkább polárisnak, mint semlegesnek. A negatív elemek száma 20 volt, a pozitívak száma 14, a semlegeseké pedig 11 (össz elemszám: 45). Mindazonáltal a különbség nem jelentős a két poláris kategória között ($POL = -0,133$, semleges polaritás), amennyiben a fent leírt számítási módot használjuk. A neutralitás közepes szintű ($NEU = -0,511$), ami azt sugallja, hogy a reprezentáció minden típusú elemet tartalmaz, de nagyobb számban értéktelítetteket.

A tartalmi kategorizáció során a következő csoportok rajzolódtak ki:

(Hátrányos) szociális helyzet (11 elem, ebből 9 negatív, 2 semleges): olyan fogalmak szerepelnek, mint „szegénység”, „putri”, „korai házasság”.

Kultúra (9 elem, ebből 5 pozitív, 4 semleges): megemlíti a zenét, a jóslást, a babonát, az indiai származást stb.

Testi és lelki tulajdonságok (7 elem, ebből 3 pozitív, 4 semleges), például „barnaság”, „hangosság”, „vidámság”.

Társadalmi elutasítás (6 elem, mind negatív), például: „elnyomás”, „elutasítás”, „megkülönböztetés”.

Deviancia (5 elem, mind negatív), például: „lopás”, „verekedés”, „csalás”.

Társas értékek (4 elem, mind pozitív): szeretet, családi összetartás.

A leggyakrabban előforduló asszociáció a szegénység volt, amely tisztán négy alkalommal fordult elő, ezen kívül egyszer említették a rossz életkörülményeket mint ennek szinonimáját, és egyszer a nagy gazdagsággal párba állítva, amely egyben utal a (feltételezett) finansziális szélsőségekre az etnikumon belül. Tehát a szegénységet a megkérdezettek több, mint fele megemlítette az első öt dolog között, ami a cigányságról eszébe jut.

A második leggyakoribb asszociáció (mely külön kategóriaként is szolgál) a társadalmi elutasítás, amelyet szintén hatan tartottak meghatározó tényezőnek. Ez némileg ellentmond annak, hogy saját bevallásuk szerint nagyon ritkán találkozunk elutasító magatartással életükben, illetve rámutat arra, hogy közvetett szinten mégis szembesülnek ezzel.

Fontosak azonban a pozitív asszociációk is, melyeket a kultúrával, társas értékekkel és az emberi tulajdonságokkal kapcsolatban is megemlítenek. Ez mutat rá, hogy a cigány-kép nem egyértelműen negatív, sok olyasmi látható benne, amiért „érdemes lehet” ehhez a csoporthoz tartozni. Ezekben a kategóriákban találhatjuk a személyesebb jellegű gondolatokat, mint a „szabad életstílus/mentalitás”, „vidámság”, a család összetartása, az odaadó szeretet.

Végül jelentős kategória volt a devianciával kapcsolatos szavak csoportja. Ez arra utal, hogy a vizsgálati személyek szembesülnek saját csoportjuk negatív cselekedeteivel, illetve gondolkodásuk részét képezik a többségi társadalom sztereotípiái. Ezt még tisztábban láthatjuk, ha szemügyre vesszük a bővebb szöveges kifejtéseket.

„...úgy gondolom, hogy van alapjuk, hogy ezt csinálják. [hogy a magyarok előítéletesek a romákkal szemben] [...] Hát mondjuk, engem személy szerint nem érint. Kicsit izé. Furcsa, mert rossz azért, nyilván rossz. Mondjuk, ehhez hozzátartozik, hogy én ezt már úgy fogom föl, hogy erre azért alap is van, mert megteremtették a cigányok, mert megteremtették...” (egyetemista férfi, 30 éves)

„...így a cigányságról így negatív értelemben szerintem nekem is van képem. Hogy lopnak, csálnak, de hát nem tudom, én elfogult vagyok, én szeretem őket.” (egyetemista lány, 20 éves)

Megjelenik egy ehhez kapcsolódó, érdekes cigányság-ábrázolási mód, a cigányság jó és rossz dimenzió mentén hasított ábrázolása. Szinte mindenhol megemlítik a „jó cigá-

nyok” és „rossz cigányok” csoportjait, akiket nem összetartozóként, nem együtt kezelendőként írnak le. Így például:

„Hát szerintem két típus van, vannak az ilyen rosszabb vérűek úgymond, akik azt hiszik, hogy a cigányság az, hogy én most megverek ezt, meg belekötök, és van a jobbik oldal is, akik teljesen normálisak, és gondoskodnak magukról, és úgy adnak magukra... (L. L. gimnazista lány, 16 éves)

„Hát van ilyen, meg olyan. Van sokfajta. Van, akiket már nem lehet kinevelni abból az életből, amiket ők csinálnak, de vannak olyanok, akiket meg lehet... mert például vannak olyan gyerekek, akiket eleve arra tanítanak, hogy hogyan kell lopni, meg ilyenek, de vannak olyanok, akiket nem, hanem arra, hogy minél becsületesebbek legyenek, meg hogy tanuljanak sokat...” (L. T. gimnazista fiú, 16 éves)

Elmondják, hogy a negatív tulajdonságokat nem lehet általánosítani, a sztereotípiák legfájóbb pontja, hogy mindenkire vonatkoztatják őket, anélkül, hogy figyelembe vennék az egyes embert. Úgy vélem, ez a jó-rossz dimenzió mentén történő szétválasztás egy énvédő mechanizmus része lehet, mely által a vizsgálati személyek pozitív tulajdonságokkal rendelkező vonatkoztatási csoportot hoznak létre maguknak, melyet értelmezhetünk kognitív disszonancia redukciónak. Tehát ez a csoport a cigányság becsületes, többségi normáknak is eleget tevő, esetlegesen a társadalomban felfelé haladó (de semmiképp sem leszakadó) része, amelyre nem igazak az előítéletek.

Megvitatás

A mintából 2 főnél állapítottam meg gyenge (minimális) roma identitást, 6 főnél közepesen erőset, és 3 főnél erőset. Az interjúkból kitűnt, hogy a család hagyományosságának és a roma környezetnek szerepe lehet az identitás erősségének alakulásában. Így a hagyományos család és a roma környezet hiánya gyengíti, meglétük pedig jelentősen erősíti a cigány identitást. A mérsékelt hagyományos család megléte viszont még roma környezet hiányában is elegendő ahhoz, hogy kialakuljon a roma azonosulás, ilyenkor általában közepes erősségű identitást találunk. Mindezen megfigyelések támogatták az első hipotézisemet. A hagyományos család hiánya több szempontból is gyengítheti a roma identitást: egyrészt az egyén nem találkozik nap mint nap a cigány kultúrával, ez nem válik élete részévé. Másrészt a hagyományok elvesztése utalhat tudatos vagy tudattalan asszimilációs attitűdökre, melyek valószínűleg a gyermeknevelésben is megmutatkoznak.

Nem találtam bizonyítékot arra, hogy a kortársak elfogadása és a megtapasztalt elutasítás befolyásolná az identitásalakulást. Ennek ellenére nem szeretném kizárni ezt a lehetőséget. Nem tudtam ugyanis vizsgálni a közvetetten megtapasztalt elutasítást: a roma környezet elbeszéléseiben megformálódó többségi társadalom képét és a médián keresztül érkező előítéletességet. Ezek mind hatással lehetnek arra, hogy a személy valóban milyen elvárásokat alakít ki a többségi társadalom előítéletességéről, amelyről ekképpen nem kaphattam pontos képet vizsgálatom során.

Harmadik hipotézisemet igazolja, hogy megfigyelhető volt, különösen a közepes erősségű identitással rendelkező személyeknél, hogy az identitás olyan elemeket tartalmazott, amelyek egybeestek a többségi társadalom értékrendjével. Ellenben elutasították a cigány kultúra azon elemeit, amelyek ellentmondanak a többségi normarendszernek.

Az identitásstratégiákkal kapcsolatos hipotéziseim (2. hipotézis) korrekcióra szorultak: azt tapasztaltam ugyanis, hogy a hagyományörző család, a tapasztalt elfogadás, a sikeres beilleszkedés inkább eredményez roma identitást, amelyben nem jelennek meg magyar identitáselemek (vagy ha mégis, azok nem egyenrangúak a roma identitással, így nem címkézhetőek kettős identitásnak). A Tóth-féle besorolás (2008) szerint ezt disszociatív identitásnak kellene neveznünk. Én ezzel nem értek egyet, mert nem jelent meg a többségi identitás elemeinek elutasítása sem, ez a téma teljesen érintetlen maradt.

Pontosabb lenne úgy fogalmazni, hogy a cigány identitás elegendő támaszt, viszonyítási alapot nyújtott a személynek az önmeghatározáshoz, melyet nem volt szükséges más identitáselemekkel kiegészíteni.

Mindazonáltal hipotézisem egy részét igazolja az, hogy a kettős identitás lett a domináns identitásstratégia, amely a tapasztalt elfogadás, a sikeres beilleszkedés és a mérsékeltlen hagyományörző család kontextusában jött létre.

Az egy esetben tapasztalt identitásválság nem a megtapasztalt elutasítás következménye, hanem a család önmeghatározásának bizonytalanságáé. Tehát egy biztos család identitás-hiányának következményeként írható le.

A további két identitásstratégia különlegesnek tekinthető, és úgy vélem, magyarázatához további kutatásra lenne szükség.

A cigányság-kép vizsgálata beigazolta a hipotézist, miszerint pozitív és negatív elemek egyaránt megjelennek majd. A válaszokat elemezve egy több faktoros, árnyalt cigányság-képet látunk, melynek azonban sarkpontjai a társadalmi elutasítás, a rossz szociális helyzet. Emellett erőteljes faktorként jelenik meg a cigány kultúra fontossága. Az is elmondható, hogy a hipotézis második része is igaznak bizonyult, tehát a reprezentációk közt találunk belülről jövő önjellemzést, és olyat is, amely inkább a többségi társadalom felől érkező roma-reprezentációként értelmezhető. A többségi társadalom vélekedéseinek megjelenése a roma ön-reprezentációkban egybecseng a Bokrétás és munkatársai (2007) által végzett kutatás eredményeivel, ahol a többségi iskolába járó tanulók esetében ugyanezt a jelenséget figyelték meg (főleg a negatív asszociációk tekintetében)

További fontos megfigyelés a cigányság hasított képe, melyben a vizsgálati személyek az egységes cigányság helyett „jó” és „rossz” cigányokat látnak, ezzel egy pozitív azonosulási lehetőséget létrehozva. Ez bármely identitásstratégia mellett megtalálható volt. Ennek magyarázatára két feltételezés sem volt: az egyik az énkép koherenciájának védelme, illetve a kognitív disszonancia

csökkentése (Festinger, 2000), ami abból fakadhat, hogy a személyek egyszerre azonosulnak két csoporttal, melyből legalább az egyik erős negatív sztereotípiákkal viszonyul a másikhoz. A folyamat lényege lehet a sztereotipizált csoport felosztása, és egy csoportrész felmentése a negatív viszonyulás alól, ami a továbbiakban biztonságos azonosulási pontként szolgálhat. A másik magyarázati lehetőség az, hogy a felosztás a többségi társadalom vélekedéseit tükrözi, tehát egy átvett reprezentáció az, amit megfigyelhetünk. Egy későbbi kutatás alkalmával érdekes lehet ennek a reprezentációnak a mélyebb megismerése, eredetének felkutatása. Az is elmondható, hogy a hipotézissel ellentétben sem az identitás erőssége, sem az identitásstratégiák típusa nem mutatott összefüggést a cigányság reprezentációjának minőségével.

Kutatásom egyes eredményei tanulságosak lehetnek bizonyos integrációs és segítő programok kialakításakor. Fontos ugyanis szem előtt tartani, hogy az itt megkérdezett roma fiatalok, akik sikeresen teljesítik az iskolarendszer kihívásait, mind más és más identitásstruktúrával rendelkeznek, viszont roma identitásuk sok esetben megtartott. Ez azt jelenti, hogy nem feltétlenül szükséges az asszimiláció, sőt, még a kettős identitás sem ahhoz, hogy az egyén sikeresen szocializálódjon a többségi társadalomba. Viszont az egyes intervenciók stratégiák kialakításakor figyelembe kell venni az adott egyének vagy közösségek törekvéseit: máshogy érdemes megközelíteni egy asszimilációs törekvésekkel rendelkező, egy stabil roma identitással rendelkező, egy erősen hagyományörző vagy egy kettős identitással rendelkező csoporthoz. A fejlődés, illetve fejlesztés mindhárom esetben lehetséges, de más-más stratégiák lehetnek eredményesek.

Mindazonáltal ez az eredmény nem tekinthető evidenciaként, hiszen a minta meglehetősen kicsi, a mintavétel pedig nem reprezentatív. Úgy vélem, a kérdés egy következő kutatásban érdemes további, kiterjedtebb vizsgálatra. Érdemes lehetne az interjúkat egy standardizáltabb, szigorúbban végigkövetett szempontrendszer szerint kialakítani és végigvinni. Az interjúk narratív tartalomelemzése szövegelemző szoftver segítségével újabb, árnyaltabb eredményeket hozhat. Érdekes eredményekkel szolgálhat az asszociációs kérdés kibővítése több célszóval és több kért asszociációval (lásd: *Bokrétás és mtsai*, 2007). Jelen vizsgálatban nem volt lehetőségem független értékelőket felkérni a szavak osztályozására, de egy nagyobb szabású vizsgálatban ezt is fontos lenne szem előtt tartani. Az értékelítettség megállapítására érdemes lenne roma segítő felkérni. Természetesen elengedhetetlen lenne a minta kibővítése. Esetlegesen érdekes eredményekkel szolgálhat alacsonyabb iskolázottságú rétegek bevonása a vizsgálatba, amely összehasonlítási lehetőséggé is szolgálna.

Mellékletek

I. Adatok

Név:

Származási hely (hol, mekkora):

Általános iskola (hol, mekkora):

Család nagysága:

Testvérek kora:

Szülők iskolai végzettsége:

Szülők foglalkozása:

Melyik szülő roma?

Mennyire tartod a családodat jómódúnak? (1 nagyon szegény, 5 nagyon gazdag)

1 2 3 4 5

II. Mintakérdések

(Témakörök: Család, gyerekek, általános iskola, gimnázium [tanárok, diáktársak, barátok], tervek a jövőben, ön-meghatározás, kép a cigányságról, hagyományok)

Honnan származol?

A családban hányan vagytok? Hogyan jellemeznéd ezt a családot? (Mik az első dolgok, amik eszedbe jutnak, amikor rájuk gondolsz?)

Mivel foglalkoznak a szüleid?

Mesélj egy tipikus történetet, amivel a gyerekkorodot jellemeznéd!

Hova jártál általános iskolába?

Milyen élmény volt ez? Milyen volt a közösség? Megtaláltad velük a közös hangot? Hogy jöttél ki a tanárokkal?

Volt, hogy elutasítást tapasztaltál valamelyik oldalról? Miért? Mesélj egy történetet!

Milyen tanuló voltál? Mikor döntötted el, hogy gimiben szeretnél tanulni? A családod mit szólt?

Most hogy érzed magad a gimnáziumban? A közösségbe tartozónak érzed magad? Esetleg volt olyan, hogy székáltak azért, mert roma vagy? Mit éreztél, gondoltál ilyenkor?

Könnyen sikerült barátokat szerezned? Kiket tartasz a szorosabb baráti körödnél most? Ha velük vagy, szóba szokott kerülni az, hogy roma vagy?

Szeretnél továbbtanulni? Merre? Mit szeretnél csinálni felnőtt korodban?

Ha megkérdeznék, hogy „ki vagy Te?”, akkor mi lenne az az első öt dolog, amit erre válaszolnál?

Ha azt kérdeznék tőled, kik azok a cigányok, vagy hogy milyenek ők, mi lenne az, amit mindenképp elmondanál?

Számodra mit jelent az, hogy roma/cigány vagy? Befolyásol ez valamit? A jelenben vagy a jövőben?

Vannak tipikusan roma szokásaitok, hagyományaitok?

Beszéltetek valamelyik cigány nyelvjárást?

Fontosnak tartod, hogy megismerd a cigány hagyományokat, meséket, nyelvet?

III. Etikai jóváhagyási kérelem

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Pszichológia Intézet

SZEGED UNIVERSITY

Institute of Psychology

Faculty of Arts

6722 SZEGED, Petőfi S. sgt. 30-34.

Tel.: (62)544-509

Tel.+Fax: (62)544-509

Petőfi S. sgt. 30-34., H-6722 SZEGED

Phone: (36 62) 544-509

Phone and Fax: (36 62) 544-509

Etikai jóváhagyást igénylő űrlap

B/ diák kutatók számára

1. A kutatás címe: Roma fiatalok identitásának és énképének alakulása

2. A kutatásért felelős oktató neve, beosztása: Dr. Szenes Márta

A diák résztvevő/k/ neve: Békés Nóra

3. A kutatás melyik kategóriába esik:

kurzus munka; ebben az esetben, kurzus neve:.....

műhelymunka

szakdolgozati munka

TDK munka

egyéb:

3. A kutatás rövid ismertetése az etikailag érzékeny pontokra való kitéréssel (etikai kockázat felmérése) és a javasolt kutatás indoklásával

A vizsgálatban interjúkat szeretnék készíteni roma fiatalokkal. Problémás pontot jelenthet a téma társadalmilag meghatározott érzékenysége, és az interjúalanyok azonosíthatósága.

4. Az etikai kockázat kiiktatására illetve minimalizálására szolgáló tervezett eljárások ismertetése, kitérve az informált beleegyezés megszerzésének módjára.

Az kutatásban való részvétel teljesen önkéntes alapú. Az interjúalanyoktól (illetve amennyiben kiskorúak, szüleiktől is) informált beleegyezést kérek, levélben tájékoztatom őket a kutatásról. A gimnazista korosztály esetében az iskolát is tájékoztatom a kutatás módjáról, témaköreiről stb. Az interjú kérdéseit, érzékeny pontjait témavezetőmmel, és más gyakorló pszichológussal is áttekintem, elővételezem a lehet-

séges hibákat, sérelmeket, félreértéseket. Az interjú során a lehető legnagyobb körültekintéssel járok el annak érdekében, hogy a megkérdezett ne érezze magát kellemetlenül, vagy esetleg megsértve, felkavarva. Amennyiben ez mégis bekövetkezik, igyekszem tisztázni a félreértést, átbeszélni a problémát.

Az interjúk során megszerzett információkat és elkészített hanganyagokat bizalmasan kezelem, ezeket harmadik félnek nem adom ki. A hanganyag további sorsáról a megkérdezett dönthet. A dolgozatban nem idézek olyan hosszúságú szöveget, amelyből a megkérdezett felismerhető lenne.

A Tanszéki Etikai Bizottság döntése:

A/ Jövőhagyjuk a kutatást etikai szempontból

B/ Javasoljuk a javasolt eljárás felülvizsgálatát

Irodalom

- Biendorffer Gy. (2001): Etnikai csoport a nemzetben. In: Pál E. (szerk.): *Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből Somlai Péter 60. születésnapjára*. Új Mandátum, Budapest.
- Bokrétás I., Bigazzi, S. és Péley B. (2007): Átmenet – Identitás – Cigányság. I. Az értelmiségi lét felé haladó cigány fiatalok identitásalakulása. *Pszichológia*, 27. 4. sz. 299–326.
- Brewer, M. B. és Weber, J. G. (1999): A személyközi, illetve a csoportközi társas összehasonlítás önértékelésre gyakorolt hatásai. In: Hunyadi Gy., Hamilton, D. L. és Anh, N. L. L. (szerk.): *A csoportok percepciója*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dupcsik Cs. (2009): *A magyarországi cigányság története*. Osiris, Budapest.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Erős F. (2001): *Az identitás labirintusai*. Osiris–Janus, Budapest.
- Feischmidt M. (2008): A boldogulók identitásküzdemei. Sikeres cigányszármazásúak két aprófaluból. *Beszélő*, 13. 11. sz. 96–115
- Festinger L. (2000): *A kognitív disszonancia elmélete*. Osiris, Budapest.
- Havas Gábor és Kemény István (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 5. 3. sz. 3–20.
- Ladányi János és Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12. sz. 3–6.
- Szuhay P. (1999): *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma, Budapest.
- Tóth K. D. (2008): *Sikeres cigányok identitása Angliában és Magyarországon*. L'Harmattan, Budapest.

Pécsi Tudományegyetem, BTK, Klasszikus
Irodalomtörténeti és Összehasonlító
Irodalomtudományi Tanszék

Danubius és Hungaria

Politikától mentes és túlterhelt allegóriák a 19. század végén

Tanulmányom központi fogalma a figurális, emberi alakban megjelenített allegória, a megszemélyesített fogalom. Ezzel a megállapítással kizárom azokat az allegóriákat a vizsgálatból, amelyek a 19. században szintén kedveltek voltak, de értelmezésük vagy egy tárgyhoz kötődött (például hajó = állam), vagy a teljes szituáció konkretizálását követelték (például Arany János: A walesi bárdok allegorikus olvasata).

Először az emberi alakban megjelenített allegóriák osztályozását fogom megadni, de nagyobbbrészt Hungaria alakját és jelentését járom körül. A második részben kettő diszkutat vizsgálok meg: a Bécsben lévő Austria-kutat (1846), valamint a budapesti Danubius-kutat (1883). Az összehasonlítás eredményét használok fel arra, hogy következtetéseket vonjak le a Duna-allegória politikai tartalommal való kiegészíthetőségéről.

Hungaria

Hungaria alakjával kapcsolatban négy problémát emelek ki: (1) Hungaria jelentése; (2) az allegória nemisége; (3) Hungaria társadalmi nemi szerepe; (4) közösségi sztereotípiák.

Hungaria jelentésének tisztázásakor meg kell vizsgálnunk, hogy az allegória hogyan létesít kapcsolatot jel és jelentés között. Hans Georg Gadamer szerint ez a kapcsolat kötött, dogmatikus, és konvención alapul. Elfogadhatjuk ezt a megállapítást, ha fellapozzuk Cesare Ripa vaskos *Iconologia* kötetét. Ripa az emberi alakos allegóriák tömegét ismerteti, szótárszerűen, cikkekbe szedve a leírásokat. Ez a monográfia lehet a bizonyítéka annak, hogy az ilyen típusú allegorizálásnak se határa, se mértéke nincs, bármilyen fogalom megszemélyesíthető. (Különösen szép teljesítmények a 19. század végén a Keleti pályaudvar két allegóriája a vasútról: az egyik Than Mór freskója, a másik Bezerédy Gyula szoborcsoportja. Ez egyben az allegória megújításának egy jelentős próbálkozása.)

Az allegória funkciója a nem érzéki érzékelhetőként való megjelenítése. Az emberi alakos allegóriák tömegének csupán a gyönyörködtetés a célja, vagy csupán az adott fogalom illusztrációként való megjelenítése. Az emberi alakos allegóriák szűk, de annál gazdagabb történettel rendelkező csoportját alkotják a nemzeti nőallegóriák. Közös jellemzőjük, hogy Pallasz Athéné/Minerva, illetve bizonyos egyedeit Niké/Victoria attribútumaival ábrázolták. (Megjegyzem, hogy Pallasz Athéné a domináns, ugyanis az ő kísé-rője Niké, illetve ő adja át a győztesnek a Niké-szobrocskát.)

Az azonos ikonológia problémát jelentett Európa nemzeteinek, akik nemzeti allegóriájukat egyedivé szeretnék volna tenni. Ezért szép teljesítmény az aradi Szabadság-szobor Hungariája, amelynél az alkotó Zala Györgynek megfogalmazott célkitűzése volt, hogy ne lehessen más nemzeti allegóriákkal összekeverni.

Pallasz Athéné istennő nevének etimológiája a nemzeti nőallegóriák etimológiájával azonos. Vagyis az elnevezésből mind a nemzet, mind a nemzet által birtokolt föld kiolvasható. Ez Hungaria esetében már problematikus, hiszen az egykori hungarus-tudat, amely teljesen vonatkozott a magyar korona országainak minden lakosára a 18. században, az etnikai-nyelvi nacionalizmus hatására radikálisan visszaszorult, és Hungaria alakja az államalkotó nemzettel, tehát a magyarral került szoros kapcsolatba. Így kijelenthető, hogy a magyar nemzet kulturális és politikai törekvéseivel párhuzamosan Hungaria is magyar jelleget öltött.

Hungaria értelmezésében a már említett közösség és az általa birtokolt föld viszonya okoz problémát. Azonban a képzőművészet segítségével a probléma felszíni kezelése megoldható. Kovács Mihály 1861-es alkotásának címadása, a *Magyarország leigázása 1849-ben* konkrétan már nem is lehetne. Mégis, ha a képre tekintünk, véleményem szerint a 19. század egyik legsikerültebb allegóriáját láthatjuk.

Magyarország azonosítása a kép középpontjában nem okoz nehézséget: egy koronás nőalak, akit útonálló haramiák – a nemzetiségek megtestesítői – fognak le. A kép rendkívül hatásosan jeleníti meg az utolsó pillanatot.

A nőalak és a címer összetartozik, mellőzhetetlen ikonológiai kellék a nemzeti allegória azonosítására. A kép címéből levont következtetés megerősít bennünket abban a meggyőződésünkben, hogy Hungaria jelentése Magyarország.

Ezen a ponton térnék rá a nemzeti allegória nemiségére, ami a jelentést segíti árnyalni. A kiegészítés utáni sajtót olvasva – én a *Vasárnapi Ujság* számaiban mélyültem el – a szöveg szintjén alig érzékelhető allegóriára lehetünk figyelmesek, amelyet egy egyszerű, rövid birtokos szerkezet fejez ki: „a nemzet gyásza”, „a nemzet fájdalma”. Két példát mutatnék: az egyik gróf Teleki László emléklapja, a másik a Kossuth-mauzóleum egyik szobra. Mindkettőn Hungaria gyászolja a nemzet nagyját.

Ez a tény rávilágít arra, hogy Hungaria nemcsak a nemzet által birtokolt földdel azonos, hanem ő a nemzet is. De milyen mértékben? Zichy Mihály 1848–49-ről született allegóriáin vehető ki talán a legszebben a katona férfi a magyar nemzet allegóriájaként.

A számos szépirodalmi és politikai beszéd közül én Kossuth Lajos 1848. szeptember 23-i kiáltványából idéznék. A retorikailag rendkívül hatásosan felépített beszéd végén a „magyar néphez” intézi szavait, de a nemzet férfitagjait kell alatta értenünk. Kossuth egyszerűen megátkozta azt a férfit, aki nem ragad fegyvert a haza védelmére. Idézem: „a leány, kihez szemeit felemelendi, seprővel hajtandja el a küszöbről, mint a rühes állatot; neje utálattal köpend gyáva szemei közé, gyermekének első szava az lesz: hogy atyját megátkozta...”.

A nő és férfi nemzeti allegóriák közti viszony meghatározásában a kor társadalmi nemi szerepeinek vizsgálata segít. Két megállapítást idézek. Nira Yuval-Davis *Nem és nemzet* című munkájában a nők és a hadsereg viszonyát vizsgálja. Szerinte ezt a viszonyt alapvetően befolyásolja az a nemi munkamegosztás, amit a következőképp foglal össze: „[m]íg a férfiakra úgy tekintettek és tekintenek, mint akik természetes módon kapcsolódnak a hadviseléshez, a nőket hasonló természetességgel a békéhez kötik”. A nő és a béke összekapcsolása eredményezik a nemzeti nőallegória egy másik jelentésrétegét, amikor a nemzet mellett „a béke áldásait”, vagyis a tudomány és a kultúra fejlődését is megjeleníti. Kármán József 1795-ös kulturális programja, *A' nemzet' tsinosodása* ezt fogalmazza meg.

A felsőrend gondolat Elisabeth Badintertől való, aki az anyai érzés történetéről írt könyvében leírja azt az éles határt, ami a 19. században a férfi és a nő társadalmi nemi szerepei között húzódott. A férfi az aktivitás megtestesítőjeként házon kívül volt, dolgozott, majd munka után hazatért. A nő feladata ezzel szemben, leegyszerűsítve, a gyermeknevelés és a háztartás vezetése volt.

Ha ehhez hozzávesszük a nemzet naturalizált elképzelését, amely szerint a férfiak feladata a föld és a „nők és gyerekek” megvédelmezése, akkor kikristályosodik a nemze-

ti nőallegória működése. Hungaria a nemzet nőtagjainak megtestesítése, és egyben az országa is, hiszen a nők otthonhoz kötöttsége összekapcsolja a nőt az otthonnal, így a nemzeti nőallegóriát a hazával.

A következőkben a Hungariához kapcsolódó sztereotípiáról beszélek. A nemzeti nőallegória a nemzet reprezentánsa, és említettem, hogy a 19. század folyamán, a nacionalizmus terjedésével a magyar nemzet megjelenítője lett.

Az 1849 utáni időszak még a szenvedő, haldokló Hungariát ábrázolta, a kiegyezés és az azt követő fejlődés azonban meghozta a várt dicsőséget. A boldog és büszke Hungaria legjobb ábrázolása az Országház lépcsőházában található. Már maga a befogadó épület is a magyar (ahogy akkortájt nevezték) birodalom dicsőségét volt hivatva nagyságával jelezni. Lotz Károly gyönyörű freskója, a *Magyarország dicsőítése* pedig az ezer éves magyar állam és alkotó nemzete mámorát jeleníti meg.

Kovács Mihály már bemutatott festménye segít megérteni a sztereotipizálást. A magyar nemzet és a határon belüli nemzetiségek ellentéte azt eredményezte, hogy a nemzetiségek számára Hungaria egyértelműen a magyar nemzettel való azonosítást nyerte. 1848-ban, a Hungariát felhasználó propaganda felhívására forradalomellenes pozícióba helyezkedtek, ezáltal teljes mértékben elhatárolódtak az allegória elismerésétől.

Hungaria jelentése ugyanis változáson ment át a 19. század utolsó harmadában. A veszélyeztetett Hungaria a katonai toborzás hatásos eszköze, ellenben béke idején a nemzeti nőallegória büszke, fejedelmi tartású. De ez az utóbbi állapot az egységes és megbont-hatatlan Magyarország allegóriájává vált, és kultikus megbecsülésnek örvendett, amely az 1896-ban megrendezett millenniumi ünnepségeken csúcsondott ki. Konkrétan a hét millenniumi emlékoszlopról vagy Árpád-emlékműről fogok beszélni. Thaly Kálmán az emlékműállítás mellett ekképp érvel, idézem: „Igen üdvös volna a honfoglalás egyes momentumait, amelyek a történelemből ismeretesek, az ország oly vidékein, oly

határszéli és nemzetiségi helyeken megörökíteni, ahol a magyar állameszmének egy-egy látható kifejezést adni a nemzetiségre való tekintetből is nagyon kívánatos volna.”

A tervező Berczik Gyula műépítész először hét különböző Hungaria-szobrot vázolt fel a szoborbizottságnak, de a keresztény-magyar eszmének a honfoglalásra való visszavetítése nem nyerte el a tetszésüket. Az állami integritás békés jelképe helyett a honfoglaláshoz hűbb emlékjeleket kívántak, illetve azt, hogy ne csak a magyar állam egységét sugallja, hanem az ennek megtartására tett minden erőfeszítést is. Zárójelben megjegyzém, hogy ebben az évtizedben kezdődött a turulszobrok diadalútja.

A hét emlékmű közül a zimonyi Hunyadi-tornyot emelem ki. Ennek az az érdekessége, hogy semmi köze a honfoglaláshoz, viszont a középkori magyar történelemhez annál több. Mégis a nándorfehérvári diadal ténye eltörpül a politikai szándék mellett, miszerint a toronycsúcson szárnyait kitaró turul „áttekint a Száván” Belgrád felé, csőrében aranyozott karddal. Már felállításakor is egyértelműen határkö-szerepet szántak a hét (pontosabban öt) Árpád-emléknek.

A díszkút felső részén Austria tekint le, alatta a négy birodalmi folyó, a Duna, az Elba, a Visztula és a Pó állnak. Azért került a Pó a végére, mert ebben a sorban ő az egyedüli férfi. A kút-jelleg abszolút alárendelődött a politikai tartalomnak: a Habsburg-címeres Austria a birodalom négy nagy nyelvi csoportját és nemzetét megtestesítő allegória fölött helyezkedik el, uralja őket. Amennyiben eltávolítanánk Austriát és Neptunuszsal cserélnénk fel, a kút elvesztené politikai jelentését.

Az eredeti tervekhez híven a zimonyi tornyon elhelyeztek egy trónoló Hungaria-szobrot, azonban az emlékmű provokatív jelentése miatt a politikai és határváltozások következtében 1918-ban hamar eltűntették.

Vagyis Hungaria a nemzetiségek szemében az elnyomó hatalmat testesítette meg.

Danubius

Most pedig rátérek Danubius alakjára. A latin szó végződésének megfelelően férfiként ábrázolták, ahogy a folyóallegóriákat általában. A 19. századi ábrázolások közül kettőt mutatok. Az első Lotz Károly *Budapest apoteózisa* című freskója, a másik, amivel foglalkozni fogok, több szobrász munkája: a Danubius-kút. Létrejöttét a Pesti Első Hazai Takarékpénztári Egyesületnek köszönheti. 1879-ben hirdetett a társaság nyilvános pályázatot díszkút tervezésére, amelyet a Kálvin téren kívántak felállítani. Mivel pénzintézet-ről van szó, bizonyára ennek köszönhető, hogy a díszkút ilyen impozáns lett.

1883 végén adták át a nagyközönségnek. Az architektúra tetején Danubius látható. Véleményem szerint atléta alakját annak köszönheti, hogy a pályázaton nyertes Czigler Gyula eredetileg a tengeri istent, Tritont szerepeltette volna a díszkúton, de Ybl Miklós kezei alatt, illetve a kivitelezés során megváltozott.

Danubiusnak és más folyamallegóriának sincs meghatározott attribútuma, így el kell sajátítani az adott alkotás jelentését. A három nőallegória közül is nehéz lenne kiválasztani, hogy melyik a Tisza, a Dráva vagy a Száva. Mint említettem: a latinban a folyók himnműek, tehát felmerül a kérdés, hogy miért nőként ábrázolták a folyókat? A válasz egyszerű: a nemzeti nyelv – a magyar pedig kiváltképp – megengedi az ilyenfajta eltérést. Sőt! A magyarban az '-a' végződés a latin nőnemnek felel meg, ezért még nyelvtanilag is korrekt az ábrázolás.

A pesti Danubius-kút nem hordoz politikai jelentést. Egyszerűen szép, talán túl nagy. Azonban, ha felkeressük az Osztrák-Magyar Monarchia másik fővárosát, Bécsét, ott találunk egy olyan díszkutat, amelyik túlcserélődött a politikai tartalomtól.

A kút története a bécsi polgárok kezdeményezéséig nyúlik vissza, akik egy Bécs-allegóriát szerettek volna városukba. Mivel Bécsét a négy folyó allegóriájával nem tudták összekötni, ezért alakját Austriára cserélték. A díszkút sorsa akkor dőlt el, amikor Metternich kancellár végül felkereste az alkotót, a müncheni Schwanthalert és egy inegrításemlekművet rendelt meg tőle.

A díszkút felső részén Austria tekint le, alatta a négy birodalmi folyó, a Duna, az Elba, a Visztula és a Pó állnak. Azért került a Pó a végére, mert ebben a sorban ő az egyedüli férfi. A kút-jelleg abszolút alárendelődött a politikai tartalomnak: a Habsburg-címeres Austria a birodalom négy nagy nyelvi csoportját és nemzetét megtestesítő allegória fölött helyezkedik el, uralja őket.

Amennyiben eltávolítanánk Austriát és Neptunusszal cserélnénk fel, a kút elvesztené politikai jelentését.

(Mellékesen megjegyzem, hogy Bécsben is van egy Danubius-kút, amelynél a vén Danubius Bécs allegóriáját öleli át atyáskodón. Azonban a Monarchia 12 folyóját megjelenítő szoborcsoportot I. Ferenc József lovasszobra koronázza, így a politikai jelentés itt is szembeötlő.)

Összegzés

Hosszasan fejtegettem Hungaria és egyben a nemzeti nőallegóriák jelentését, hogy végül megállapítsam: az országhatárokon belül lévő, de a nemzet közösségből kizárt vagy attól tartózkodó nemzetiségek számára ezek a nőallegóriák egyértelműen az idegen uralom és elnyomás jelképei voltak. Ezt példázza a zimonyi Hungaria ledöntése.

Habár a folyóallegóriák komoly művészettörténeti múlttal rendelkeztek, nem fejlődött ki olyan fogalmi túlterheltség, mint azt a nemzeti nőallegóriáknál láthattuk. Hungariával Danubiust állítottam szembe, és ezt annak ellenére sem tartom túlzásnak, hogy kijelenttem: a pesti Danubius-kút allegóriája politikától mentes.

A Habsburgok dunai monarchiája ismert megnevezés volt, és Kossuth Lajos is, hogy tervezett konföderációját találóan nevezze el, egy semleges fogalomhoz nyúlt: a Dunához. De épp ez a semlegesség jelentette azt a vitákon felül álló közös tényezőt, ami a konföderációba bevont országokat fizikálisan összekötötte.

Az emberi alakban megjelenített allegória a múlté. Évezredes pályafutására tett végül pontot a 20. század. Talán azért, mert a nyelvről leválasztottuk a pátoszt, mert használjuk, vagy a klasszikus társadalmi nemi szerepek ellen sikeresen harcolt a feminizmus. Ebben a posztallegorikus korban fog valódi szerepet kapni a Duna, mert összeköt, és mert minden erőltetett politikai jelszavat egyszerűen lemos magáról.

Irodalom

Nira Yuval-Davis (2005): *Nem és nemzet*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Hans Georg Gadamer (2003): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest.

Cesare Ripa vaskos (1997): *Iconologia*. Magyar Képzőművészeti Főiskola, Balassi. Budapest.

Kármán József 1795-ös kulturális programja, A' nemzet' tsinósodása. In: *Első folyóirataink: Uránia*. Szerk. Szilágyi Márton, Kossuth Egyetemi Kiadó, (1999) Debrecen.

Elisabeth Badinter (1999): *A szerető anya, Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai, Debrecen.

Pótó János (1996): „... állj az időnek végezetéig!”, Az ezredévi emlékművek története. *História*, 5–6.

Kossuth Lajos 1848. szeptember 23-i kiáltványá Kossuth Lajos, *Kiáltvány a néphez*.

<http://mek.niif.hu/02200/02223/html/01.htm#4> megtekintve 2011. február 07.

A Duna misztikuma

A Duna és a vajdasági magyar irodalom

Ha a Dunáról gondolkodunk, Európáról, az európai történelemtől és az európai értékekről is gondolkodunk, állítja Anne-Rachel Hermetet (2005, 6. o.) Lehet-e egy könyvnek Duna-formája? című írásában. Véleménye szerint a Duna megidézése „mind esztétikai dimenziót, mind történelmi és ideológiai tartalmait tekintve megvilágító erejűvé válik, ha a kontinensről töprengünk, s az elbeszélés lehetséges összefüggéseinek faggatására bízgat: hogyan vélekedjünk az olyannyira különböző történelmekről, hogyan fejezhetnénk ki a sokféleséget, mi lehetne a választott forma?” (Hermetet, 2005, 6. o.) A történelemre, a sokféleségre és a választott formára irányuló kérdésfeltevés jelen dolgozatnak is a sajátja, hiszen lehetetlen e folyóval az említett kategóriák érintése nélkül foglalkozni. A vizsgálgatás terepe pedig a kortárs vajdasági magyar irodalom.

„Miért éppen a Duna az a folyó”

A Duna, e történelemmel terhelt, egyszerre összekötő és elhatároló funkciójú, többnemzetiségű és többnevű folyó Európa ütőereként, vízi országútként régóta meghatározó szerepet tölt be a dunai népek életében. Claudio Magris (1992, 441. o.) e folyamat mint metaforát értelmezi, amely „összetett és ellentmondásosan rétegződő modern identitás, sőt mindenféle identitás metaforája, mert a Duna nem azonosítható egyetlen néppel vagy kultúrával, hiszen sok országot átszel, sok népet, nemzetet, kultúrát, nyelvet, hagyományt, politikai és társadalmi rendszert összeköt”. E térség története bővelkedik az egységesítő, szövetség létrehozását célzó, soha meg nem valósított tervekben, jegyzi meg Magris *Duna* című könyvében. Gondoljunk itt Wesselényi Miklós báró dunai szövetségére, Széchenyi István 1849-es soknemzetiségű programjára, Kossuth dunai konföderációs tervére, vagy a román Aurel Popovici 1906-os tervezetére, amely A Nagy-Ausztriai Egyesült Államok címet viselte (Magris, 1992, 292–293. o.). Eszünkbe juthat továbbá Németh László is, aki a dunai népek sorsközösségéről írva szorgalmazza „tejtésvéreink” megismerését.

A dunai rokonság kérdéskörét Végel László (2007) is érinti többek között *A soknyelvű Duna és soknevű városai* című esszéjében. A Duna nemzetköziségét hangsúlyozva feltételezi azt a kérdést, mennyire vagyunk nemzetköziek mi, a Duna mente polgárai. Korábban a többnevű városok lakosai anyanyelvükön köszöntötték egymást, így építették a dunai Bábel tornyát (Végel, 2007, 6. o.). Végel 1991-ben a Duna vajdasági szakaszának különleges démonikus erőt tulajdonított. Az újvidéki író szerint Közép-Európa és a Balkán találkozásában több misztikum rejlik, mint a forrás környékén. E két kiszámíthatatlan világ „egymással elkeveredve lidércesen vonzó, örvényszerűen balsejtelmű, még akkor is, ha a hömpölygő víz felszínén játékosan csillognak a fehér habfodrok. Az újvidéki hid felett érzékelhetően elkeveredik a kétféle levegő, mindkettőt mélyen belélegeztem, sokszor elbódított delejes misztikuma” – így vélekedett Végel (2006, 1208. o.) 1991-ben.

Mindez már a múlté, a folyó soknyelvű városai nyelvileg elszegényedtek, Újvidék sem az már, ami volt nagyjából húsz éve, hiszen „megbántottuk közös hazánkat, a Dunát, amikor tömegsírokat teremtetünk a medrében, vagy pedig határaink szerint reteszeltük volna el” (Végel, 2006, 8. o.). Végel e helyzet orvoslására a dunai nyelvek iskolájának megnyitását kínálja fel, ahol a fiatalok megtanulhatnák egymás nyelvét. „Lehet, hogy kezdetben csak annyit kell elsajátítaniuk, hogy köszönni tudjanak a szomszédoknak. Mint a nagyapáik. Minden városunk gazdagabb lenne. Vagy pontosabban: csak akkor lenne igazi Duna-parti város” – írja Végel László. Az egyetlen elfogadható magatartás tehát Európa második legnagyobb folyama mentén a heterogenitás elfogadása és hangsúlyozása lenne. Ehhez nélkülözhetetlen a szembenézés a történelemmel.

„Maga a folyó a híd”

Jelen dolgozat a közelmúlt történelméből az 1999-es NATO-bombázások időszakára fókuszál, mivel ez az eseménysor a lerombolt Duna-hidak révén természetszerűen torkollik a Dunáról folyó diskurzusba. Anne-Rachel Hermetet (2005, 9. o.) szerint „a Duna tere mintha csak az idővel összevegyítve lenne megragadható”, tehát e témaválasztás egyáltalán nem idegen a Duna lényegétől.

A vizsgálat célja a lebombázott hidak feltérképezése Végel László *Exterritórium* című esszénaplójában, Balázs Attila *Ki tanyája ez a világ* című népregényében és *A meztelen folyó* című folyóprójájában, továbbá Kontra Ferenc *A kastély kutyái* című regényében. E művek a 2000-es évek legelején jelentek meg, tehát szinte közvetlenül a bombázások után íródtak. Tzvetan Todorov (2005, 115–127. o.) a múlt megőrzésének három szakaszát különíti el, az első a tények megállapítása, a második a véleményalkotás, a harmadik pedig a felhasználás. Az első szakaszhoz a tanú személye kötődik, aki felidézi az emlékeit, a véleményalkotás pedig a történész feladata. A múlt felhasználását a megemlékező végzi el, akit saját érdekei irányítanak a történelem egy darabkájának kiválasztásakor, kiemelésekor. Végel László, Balázs Attila és Kontra Ferenc művei az időbeli közelség miatt a tanú szerepét töltik be. Ezt az állítást még inkább alátámasztja a hasonló, a tanúszerepet erősítő formaválasztás: Végelnél és Kontránál naplóval, Balázs Attilánál viszont személyes hangvételű krónikával találkozunk. Ugyancsak a naplóforma határozza meg a Bálint István (2001, 79–80. o.) által Végel könyve mellé helyezett Hódi Sándor *Jugoszlávia bombázása* és Major Nándor *Kosovói győtrelem* című műveit, de említhetjük akár Utasi Csaba *Abszurdumok abszurduma* címmel megjelent háborús naplójegyzeteit is, amelyek 2001-ben a *Híd*-ban (4., 5. és 6. szám) jelentek meg folytatásokban. Ez utóbbi esetében a hidak bombázása különösen fontos, ugyanis Utasi megjegyzi, hogy a péterváradai és a kamenicai híd lerombolása után kezdett el rendszeresen feljegyzéseket készíteni.

Balázs Attila *Ki tanyája ez a világ* című népregényének utolsó lapjain még a rombolás előtt láthatjuk a péterváradai hidat, de már többszörösen is rávetül a pusztítás árnyéka. A narrátor előrevetíti, hogy „a régi híd, amelyen átvonulnak – útban a péterváradai Havas Mária-templom felé –, pár nap múlva a levegőbe röpköd. Kinyújtózik a vízben.” Emellett felidézi e híd elődjét is, azt a régi vasúti hidat, amely kicsit odébb állt, mindaddig, amíg a német fasiszták le nem rombolták. Továbbá megidézi Ivo Andrić (1982) *Híd a Drinán* című regényét is, a két hidat és a két építőt párhuzamba állítva nyomatékosítja a Dunán átívelő építmény elkerülhetetlen sorsát („Híd a Dunán. A Tito marsallé. Híd a víz alatt.” [Balázs, 2000, 161. o.]). Danyi Zoltán (2000, 493. o.) ezzel kapcsolatban a következőket írja: „Búcsúzásképpen, meg hogy igazán *up-to-the-minute* legyen a dolog, Újvidék hídjai a Dunába merülnek: mintha ők is eloldódának ettől a tájtól, mintha ők is elhagynák ezt a vidéket, lezárva ezzel a menekülések motívumának évszázados láncolatát (egyszer-smind talán elzárva az utat a további menekülések elől is).”

Egy másik Balázs Attila-regényben, *A meztelen folyóban* a Szabadság híd lebombázása textuálizálódik. A „szabálytalan krónika” megörökíti azt, amikor Arsenije Krmpotić, az Újvidéki Televízió sportműsorának operatőrije éppen halad át a Szabadság hídon, és szeme sarkából úgy látja, mintha egy szivar közeledne felé. A férfi kiugrik az autójából, a rakéta becsapódása után pedig átrepül a korláton, „miközben a híd haláltusázó őshüllő nyögésével, ropogva beadja a derekát, és a folyóba zuhan.” (Balázs, 2003, 19. o.) A híddal ellentétben az operatőr megmenekül, „megkegyelmez neki a felöltözött folyó, amelyből még időben kihalásszák.” (Balázs, 2003, 19. o.).

Végel László (2000) *Exterritórium* című, *Ezredvégi jelenetek* alcímű esszénaplójában végigkövethetjük, hogyan élte meg egy kisebbségi értelmiségi a NATO-bombázásokat. A pétervárad vashíd felrobbantásáról hosszan ír a szerző. Olyan eseményként jelenik meg, amely után már bármi megtörténhet. Ezután utazik el a naplóíró Újvidékről a biztonságosabb Szabadkára. Indulás előtt felvetődik, hogy búcsút vehetne az öreg híd-től, de miközben ezen töpreng, rádöbben, hogy „az öreg híd már régen összeomlott” (Végel, 2000, 113. o.). Az ifjúsága és a gimnáziumi évei mind-mind erre a hídra emlékeztették, amikor végighaladt rajta, úgy érezte, a Balkán és Közép-Európa között ingázik. A híd jelképpé vált, ugyanis az ötvenes-hatvanas éveken itt folyt a vasúti közlekedés is, így amikor a tengerre utaztak, mindig áthaladtak rajta. „A város szívébe kapaszkodó pétervárad híd a Balkán és a Mediterráneum felé nyitott ajtót; téged mindkét világ vonzott. Kalanddal kecsgetett, de soha sem gondoltál arra, hogy vérpettyes lesz” – írja Végel (2000). Azóta sok víz lefolyt a Dunán, rengeteg dolog megváltozott, a szellemi határok átrajzolódtak. Végel korábban az újvidéki Duna-hidakon húzta meg a Balkán határait, de felvilágosították, hogy Budapesten húzódik, sőt egyesek egészen Bécsbe, a Mariahilfer-Strasséra helyezték ezt a képzeletbeli limest (Végel, 2006, 84. o.).

A híd valós lerombolása csupán láthatóvá tette a belső romokat. Ezzel kapcsolatban érdemes hosszabban idézni az *Exterritóriumot*: „Újvidék idestova nyolc évtizede dédelgette pusztuló múltját és élvezte trükkös jelenét. Te is részese voltál ennek a cirkuszi mutatványnak. A múlt és a jelen nem találkozott benne, sebhelyes civilizációs határváros maradt, mindig kissé ingatag azonosságú, ennek köszönve ideig-óráig feloldotta magában a Balkánt. De addig oldotta, oldogatta, míg maga is teljesen átalakult, mert nem maradt oldóanyag. Az államhatárok egyébként sem szenvedhetik a köztes helyzetet, a kentaurt mindig kipusztítják vagy a föld alá kényszerítik. A civilizációs határvárosból apránként vénkisasszonyosan sértődött szerbiai provincia lett.” (Végel, 2000, 118. o.)

A híd valós lerombolása csupán láthatóvá tette a belső romokat.

Ezzel kapcsolatban érdemes hosszabban idézni az Exterritóriumot: „Újvidék idestova nyolc évtizede dédelgette pusztuló múltját és élvezte trükkös jelenét. Te is részese voltál ennek a cirkuszi mutatványnak. A múlt és a jelen nem találkozott benne, sebhelyes civilizációs határváros maradt, mindig kissé ingatag azonosságú, ennek köszönve ideig-óráig feloldotta magában a Balkánt. De addig oldotta, oldogatta, míg maga is teljesen átalakult, mert nem maradt oldóanyag. Az államhatárok egyébként sem szenvedhetik a köztes helyzetet, a kentaurt mindig kipusztítják vagy a föld alá kényszerítik. A civilizációs határvárosból apránként vénkisasszonyosan sértődött szerbiai provincia lett.”

hidnak tehát már nem maradt semmiféle funkciója, ugyanúgy járt, ahogyan a drinai hid Andrić (1982, 353. o.) regényében, „a feladat vált hűtlenné, a hídhoz”.

A 9. ezredvégi jelenetben a lerombolt péterváradhi hid színes fotóiról ír Végel (2000), amelyeket az állami propaganda szolgálatába állítottak. Annak ellenére, hogy a hídhoz szorosan hozzátartoztak az albán boltok betört kirakatai, az agresszív falfirkák, valamint mindazok az emberek, akik nem hajlandóak észrevenni, mi folyik körülöttük valójában, a képen a csonka hídpillérek csak a külső ellenség rombolását jelzik, a belső pusztítás láthatatlan marad.

Kontra Ferenc *A kastély kutyái* című regényének én-elbeszélője olyan képeslapokat küld Magyarországra, amelyeken a lerombolt újvidéki hidak láthatóak. Nem lelkiismeret-furdalást akar kelteni, hanem a köldöknézés, a hallgatás, a felejtés ellen akar ezzel tiltakozni, mondván, ő együttérezne a magyar írókkal, ha Budapest hídjait bombáznák. A JAK-nak küldött képeslap visszhangtalan maradt, az együttérés hiánya keserűséget, dühöt keltett a küldőben. Ezek az érzések nemcsak Kontra Ferencnél jelennek meg, Végel (2000) *Exterritóriumában* is megtalálhatóak a felháborodás hangjai. Karl-Markus Gauß (2010, 11. o.) szerint Végel „fölháborodása, amellyel a kis Európa modelljének fölszámolására irányuló legutóbbi kísérletről, a szerb nacionalisták ama próbálkozásáról tudósít, hogy a vidéket etnikailag purifikálják, s ekképp kiirtsák belőle saját történelmét, azért olyan nagy, mert Végel még mindig hisz abban, hogy a történelem éppen itt, a Vajdaságban járhatna más utakat”.

Lefelé a Dunán?

Lefelé a Dunán, általában ezzel az iránymegjelöléssel találkozunk a Dunát tematizáló írásokban. Nyugatról Keletre haladva, egyszerre jár be horizontális és vertikális utat a Duna mentén Claudio Magris (1992) könyvének hőse, valamint Balázs Attila (2003) *A meztelen folyó* című regényében a focilabda is lefelé úszik a vízen, érintve a Duna partján sorakozó városokat. Az utazás végén pedig a tengerben való feloldódás határozza meg. Magris (1992, 79. o.) a lefelé helyett „a Bánát felé” irányt is alkalmazza, az 1719-ben Bánátba küldött sváb és bajor lányok nyomában egy visszafelé tartó terjeszkedés nyoma-it is követi, „hiszen ez a terjeszkedés a második világháború vége óta egészen napjainkig visszavonulással, a németek Délkelet-Európából való exodusává lett”.

Végel László oda-vissza, le-fel utazgat, határokat lép át, hogy néhány pillanatra otthon lehessen a senki földjén. Akár a Duna is felfogható senki földjeként, mivel senki sem sajátíthatja ki, de mindenki tarthat rá igényt. Hiába köt össze nemzeteket, országokat, elsősorban mégis természetes határ, és mint ilyen lehet a senki földjének mitikus pontjaiból kialakított vonal. Végel esszéiben Zygmunt Bauman (2002, 9. o.) mai csavargójával találkozhatunk, aki „nem azért csavargó, mert idegenkedik vagy képtelen letelepedni, hanem azért, mert ritkák a »megtelepedésre« alkalmas helyek”. A valamikori Újvidék megfelelőnek tűnt a megtelepedésre, bár mindig is „a vándorok városa” (Végel, 2008, 83. o.) volt. Az elfogadó, multikulturális közeg eltűnt, az utcákról kiveszett a nyelvi tarkaság, „hirtelen kipusztult, ami többszáz éven keresztül virult” (Végel, 2000, 85. o.). Végel (2009, 93. o.) számára problematikussá vált a városhoz való viszony tisztázása: „A város egyszerre vonz és taszít, idegen vagyok benne, habár semmi sem tartozik annyira hozzám, mint ez a világ. Mint fentebb lejegyeztem, úgy érzem magam benne, mint Kafka Prágában, de mégis arról képzelődöm, hogy Újvidék lehetett volna akár egy Duna-parti Trieszt is. A közép-európaiság jelképe, egy furcsa, köztes tér a Balkán és Közép-Európa között. Magris írta Hermann Bahr nyomán, hogy Triesztben úgy érzi magát az ember, mintha sehol sem lenne. Azonos érzés fojtogat Újvidéken, mintha sehol sem lennének. Ez a közös élményem a trieszti Magrisszal, aztán elválnak útjaink.” Bányai János (2001) és Konrád György (2001) is a veszteséget hangsúlyozza Végel Újvidékével kapcsolatban.

Valójában két Újvidék létezik, „az egyik a valóságos, az idegen, a másik a kitalált, az enyém, én pedig mindkettőben egyszerre létezem” – írja Végel (2009, 93. o.).

Balázs Attila (2003, 241. o.) sem lefelé utazik a Dunán, a történelmi események miatt felfelé ment, szemben a folyás irányával, „mint a szentendrei szerbek egykor, kiknek zöme aztán valamikor visszament, mert itt mindig is nagy volt a közlekedés, a különféle helycserés támadás”.

Ki lefelé, ki felfelé, ki mellette, ki rajta, de mindenki utazik valamiféleképpen a Dunán, az európai kolumbuszi utazás egyik fontos útvonalán (Végel László). Az irányokat illetően Magris (1992, 302. o.) is elbizonytalanodik egy helyen, megjegyzi, hogy Hölderlin a Duna futását kétféleképpen is leírja, a német ősök mitikus utazásaként a nyári napok felé, valamint Héraklész útjaként Görögországtól a hüperboreoszok földje felé. „A forráshoz vezet-e hát vissza a folyó, és ha igen, akkor azok a szép nevű fekete-tengeri torkolatok nem a véget, hanem az eredetet, az élet kezdetét jelentik?” – teszi fel a kérdést Magris (302–303. o.), majd azonnal megpróbál választ adni rá: „Lehet, hogy minden utazás az eredet felé irányul, önmagunk arcát keressük általa, s a fiat-ot, amely előhívta a semmiből. Az utazó a valóság kényszere elől menekül, amely az ismétlődések fogságában tartja, s a szabadságot és a jövőt kutatja, jobban mondva egy még nyitott, még szabadon megválasztható jövő lehetőségét, a gyermekkort tehát, a szülői házat, ahol még előttünk van, még vár ránk az élet.” (Magris, 1992, 303. o.)¹

Irodalom

Andrić, I. (1982): *Híd a Drinán*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Balázs Attila (2000): *Ki tanyája ez a világ*. Kortárs Kiadó, Budapest.

Balázs Attila (2003): *A meztelen folyó*. Árkád–Palatinus, Budapest.

Bauman, Z. (2002): Töredezett életek, töredezett stratégiák. *Ex Symposion*, 40–41. sz.

Bálint István (2001): A szómágia sámánja. *Híd*, 1–2. sz.

Bányai János (2001): Egykor és most: minden együtt. Végel László születésnapjára. *Híd*, 1–2. sz.

Danyi Zoltán (2000): Magyar cocktail. *Híd*, 6–7. sz.

Gauß, K.-M. (2010): A Dunán lefelé. Részletek. *Híd*, 5. sz.

Hermetet, A.-R. (2005): Lehet-e egy könyvnek Duna-formája? Magris és Esterházy. *Műhely*, 5. sz.

Konrád György (2001): Nem sok embernek van egy városa, Végel Lászlónak van. Végel László február 1-én lesz hatvanéves. *Híd*, 1–2. sz.

Magris, C. (1992): *Duna*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Todorov, T. (2005): *A rossz emlékezete, a jó kísértése. Mérlegen a XX. század*. Napvilág Kiadó, Budapest. 2005.

Végel László (2000): *Exterritórium. Ezredvégi jelek*. Jelenkor Kiadó, Pécs.

Végel László (2006): A Balkánról és rólunk. *Mozgó Világ*, 8. sz.

Végel László (2006): Bevezetés a fattyúregénybe (II). *Holmi*, 9. sz.

Végel László (2007): A soknyelvű Duna és soknevű városai. *Európai Utas*, 3–4. sz.

Végel László (2008): Közép-európai pályaudvarok. *Mozgó Világ*, 11. sz.

Végel László (2009): Az emlékezés csapdái. *Mozgó Világ*, 3. sz.

Létezik-e dunai-identitás a divat terén?

Reklámokkal túlszűfolt hétköznapijainkban szinte lehetetlen kimaradni a divat és a márkák világából. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy vajon van-e összefüggés az egyén valamely személyiségfaktora (életévek, nemzetiségi hovatartozás, élethely stb.) és az eszményi dolgokhoz, személyekhez vagy a divathoz való viszonyulása között.

Bevezető

A divat az, ami manapság oly nagy hangsúlyt kap környezetünkben; a divatnak identifikáló szerepe van; a divat számos téren megjelenik, nem csak az öltözködésben; de a divat egyben az is, ami miatt számos fiatal kiközösítenek, ami sokszor betegségekhez vezet, gondoljunk csak a hajszálvékony modellekre és azokra, akik olyanná próbálnak válni. A divatnak megvan a maga pozitív oldala, de sajnos a negatív is. E témának sokan nem szentelnek nagy jelentőséget, pedig szerintem igen nagy fontossággal bír, tapasztalataim szerint főként a fiatalok körében. A divattal kapcsolatos kutatásaim már több évet ölelnek fel, most pedig arra is választ szeretnék kapni, hogy a folyamatos, intenzív hatással rendelkező országok mellett tudják-e a Duna-menti országok is befolyásolni annak alakulását, avagy létezik-e dunai-identitás a divat terén.

A dolgozat ismerteti a regionális identifikálódás formáját az ízlésvilágban, bemutatja a vajdasági fiatalok és felnőttek életmódbeli identitásjellegének sajátosságait és részben foglalkozik az időszerű ismeretekkel a Duna-menti ízlésstílus és divat terén.

Feltételezéseim szerint a vajdasági magyarok ízlésvilága és divatorientáltsága igen széleskörű, de csak részben ragaszkodik Európához, egyre hatalmasabb befolyást gyakorol rá Amerika. E tendencia alól a vajdasági szerbek sem képeznek kivételt. Kérdőíves kikérdezés segítségével megpróbálom felfedni, hol foglal helyet a Duna-menti országok irányában elfogadott életmód követése.

A tanulmányban komparatív elemzéssel analízálom a vajdasági fiatalok és felnőttek körében elvégzett empirikus kutatások eredményeit 2007/2008-ból (400 fiatal, 149 szerb fiatal és 83 felnőtt), valamint újabb kérdőíves felméréssel (2010 szeptemberében: 191 fiatal és 46 felnőtt) igyekeztem adatokat gyűjteni a vajdasági magyar és szerb középiskolások és felnőttek álláspontjáról, aktuális öltözködési és ízléstudatuk, valamint európai orientáltságuk összefüggésében.

A divatról általában

Mit értünk divat alatt? „Divat. E szó, a szokások, magatartások, irányok változtatát fejezi ki, elsősorban azonban az öltözködés mikéntjére vonatkozik. Különböző korok különböző ruházatkodási formákat hoznak, és ezek változatait jelezzük a divat kifejezéssel [...] Az öltözködés története szerves része a kultúra és a művészetek történetének. Magába foglalja a kor művészeti ízlését éppen úgy, mint az adott technika lehetőségeit. Az

osztálytársadalmakban kifejezője lett az osztályhelyzetnek, társadalmi rangnak, gazdaságnak.” (Erdősi, Gyulai és Kovács, 1966)

Az európai öltözködés alapja az ókori Egyiptomba nyúlik vissza. Az egyiptomiak különféle ékszereket viseltek ruhájukhoz, és már akkor ismertek bizonyos kozmetikumokat. Jelentős még Elő-Ázsia népeinek öltözködése is, akik stílusa az egyiptomiaké mellett hatott a görögök viseletére. A rómaiakat erősen befolyásolták a görögök, majd stílusuk egyre sajátosabb, római kultúrává kristályosodott. A 4. századtól a bizánci jellegű öltözködésen a vallás nyomai váltak láthatóvá (sokszor igen egyértelműen). A román kor viseletén erősen érvényesült a bizánci befolyás.

A középkortól egészen az 1900-as évekig a ruhák nem a kényelmet szolgálták, hanem azokat mindig a megfelelő divat befolyásolta: volt, mikor a szoknyájuk alját a földön húzták, olykor óriás „malomkerék” csipkegallért kellett elviselniük, néha pedig a szoros fűzőtől alig tudtak lélegezni. Volt időszak, mikor a férfiak annyira hosszú orrú cipőt hordtak, ami lényegesen megnehezítette számukra a járást.

Az 1900-as évektől olyan ruhákat kellett tervezni, mely lehetővé tette azok tömeggyártását, valamint amelyekben dolgozni is lehetett. Ezek először nem arattak nagy sikert, de hamarosan közkedvelté váltak. A ruhák tömeges gyártásával megjelentek a divattervezők, divatházak. Régen elsősorban a gazdag, művelt, befolyásos, közkedvelt emberek voltak hatással a divat alakulására, de olykor akár regényhősök is hatottak rá, például Goethe Werthere.

Manapság a divatot a sztárok befolyásolják, mivel sztárok uralta világban élünk, sok a fanatikus rajongó, és sokaknak az az álma, hogy belőlük is egyszer nagy sztár válják, ezért olyan ruhákat vásárolnak, mint ők. Utánozzák őket. Miért? Mert ők is olyanok szeretnének lenni, és itt nem csak az öltözködéssel gondolok!

Választ keresek arra a kérdésre is, hogy ez a folyamat törvényszerű-e. Mely tényezők játszanak közre benne? Mivel, hogyan fékezhető e jelenség? Kinek, mit, hogyan kellene tennie azért, hogy e hatásfolyamat csökkenjen, megszűnjön? Kérdőívek kitöltésével igyekszem fényt deríteni arra, hogy ezzel kapcsolatban mi a helyzet, mennyire határozza meg a fiatalok stílusát a „sztárok világa” és ez a korosztály a ruháit mi alapján választja meg.

A divat szerepe az identifikálódásban

„A divat bonyolult jelenség, amelyben tükröződnek a társadalomban végbemenő sokszor rejtett gazdasági, társadalmi és pszichológiai folyamatok, bizonyos mértékig kifejezi, megtestesíti a személyiség viselkedésének típusát, életstílusát, az ember önmagához és másokhoz való viszonyának stílusát. A divat fogalma nemcsak és nem egyszerűen a dolgok vagy emberek külső jellemzőit foglalja magában (pl. rövid vagy hosszú, szűk vagy bő, zöld vagy piros ruha, frizura, alak, autó).” (Gergely, 2007, 1. o.) Feltehetjük a kérdést, hogy vajon a divat irányítja-e az embereket, helyettesíti-e a belülről fakadó erkölcsüket. Ezzel nem tudok egyetérteni. Nem lehet nem észrevenni, hogy a gyakran változó divat, a viselkedés külső jegyei mögött társadalmilag fontos jelenségek húzódnak meg. Ezek között vannak az erkölcsi jellemvonások, a társadalmi presztízs, értékelés-önértékelés, a személyiség kifejeződése és önbecsülése, esztétikai ízlés és persze az egyéni pszichológiai adottságok.

Az általános divatosnak elismert dolgokat az emberek mégis attól függően vásárolják, hogy milyen az anyagi helyzetük, iskolai végzettségük szintje, sőt lakóhelyük alapján, vagyis az ország és egyes területei gazdasági fejlődésének foka is beleszól ebbe. A további tényezők között említhető a tömegfogyasztási cikkek termelési színvonala, mennyisége és minősége, az egyén műveltsége és kulturális szintje.

A divat kialakításában és elfogadásában érvényesülő csoport-különbségek nagyon fontosak, hiszen ez alapján azonnal látható, hogy egy-egyén szocializációs törekvése

milyen szinten van, nyitott vagy zárt a személyisége. A divat bizonyos fokig nemzetközi jellegű, internacionalizálódása azonban összefüggésben van a különböző kultúracsoporthoz való kölcsönhatásával, a migrációs trendekkel, a tömegkommunikációs eszközök hatásával. Minden régió lakosságának divatizálásában megjelennek az egyes országokra jellemző nemzeti sajátosságok, amelyek a nemzeti hagyományoktól, kultúrától, a nemzet sajátos életmódjának specifikumaitól függenek. Ha valamely népcsoport önazonosságának erősítését szeretné elérni, kollektív hagyományörző magatartásával nemzeti identifikációs elemeket hangsúlyoz ki (etnológia, népi öltözékek, ünnepi szokások stb.).

A divat bizonyos mértékig az emberi viszonyok jelképeként jelenik meg. A divathoz való viszony tekintetében a fiataloknál észrevehető tendencia mutatkozik az individualitás, eredetiség hangsúlyozására. Az egyéniség és az eredetiség érvényesítésének a személyiség fogyasztói magatartásában megnyilvánuló tendenciája mindenekelőtt arról tanúskodik, hogy a fiatalok képesnek mutatkoznak a kollektív szabványok alkotó átdolgozására, arra, hogy ezeket egyéniségüknek, ízlésüknek, személyiségük jellemvonásainak megfelelően átértelmezzék (Gergely, 2007, 13–14. o.).

Amikor az ember saját külső megjelenési formája felett gondolkodik, képzeletben olyan képet alakít ki, amely megfelel világnézetének, annak, ahogyan az emberi méltóságot és szépséget értelmezi. Adott esetben a divat követésének és a saját individualitás kifejezésének igénye azt is jelenti, hogy a személyiség gondoskodik saját presztízséről. Amikor az ember szükségleteinek kielégítésére divatos dolgokat vásárol, vagy amikor választásával saját individualitását, jó ízlését hangsúlyozza, gyakran kifejezésre juttatja azokat a kritériumokat, amelyek alapján a megbecsülést és az önmegbecsülést megítéli.

Az empirikus kutatás eredményei

A kutatás módszere és célja

A kutatásomat kérdőíves felmérés segítségével végeztem, saját magam által összeállított kérdőívvel, több korosztályban, szerbeknél és magyaroknál. Az első felmérés a divattal kapcsolatosan 2007 őszén készült Észak-Vajdaságban, Szabadkán. Ekkor összesen 400 magyar fiatalal töltöttem ki az ankétlapokat, 200-at a 12–13–14 éves korosztályból, valamint szintén 200-at a 17 és 18 évesek korosztályából.

A felmérést tovább folytattam 2008 tavaszán, mikor 83 felnőtt töltötte ki a számukra készített kérdőívet. Ezek után a szerb ajkú középiskolásokat vontam be a kutatásomba, hogy megfigyelhessem, milyen hasonlóságok és különbségek fordulnak elő a vajdasági magyar és a vajdasági szerb fiatalok körében (összesen 149 tanuló adott a kérdéseimre választ a Bosa Milićević Közgazdasági Középiskolából).

A témában végzett kutatásomat 2010 szeptemberében tovább folytattam a szabadkai szerb és magyar középiskolások körében (akik a Bosa Milićević Közgazdasági Középiskola és a Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnázium diákjai), valamint ismét a felnőttek között is. Újabb kérdőíveket állítottam össze, de a legtöbb kérdés megegyezett a régivel, ami lehetővé tette az adatok összehasonlítását. Az ankétokat összesen 191 középiskolás töltötte ki: 114 magyar és 77 szerb, valamint 46 felnőtt véleményére is fény derült.

Dolgozatomban a kutatások eredményeit írom le, összehasonlításokat végzek a különböző időben, más-más nemzetiségűek és a különböző korosztálytól kapott adatok között. Természetesen a munkám csak az adatok egy részét dolgozza fel.

A fiatalok ízlésvilága

Az alábbiakban a magyar tannyelven tanuló középiskolásoktól kapott adatok elemzésére fókuszálok, valamint az összehasonlításokra (a 2007-ből és 2010-ből származó

eredményekkel kapcsolatban), hogy fény derüljön arra, mi változott e korcsoportban a divat és az ízlésvilág területén. 2008 tavaszán a szerb középiskolások (149) körében anketoltam, amit 2010-ben megismételtem (77). A két különböző évben felmért szerb anyanyelvűek között elvégezhető az összehasonlítás, de a 2010. évi magyar középiskolások véleményét szintén összehasonlítom a szerb középiskolások válaszaival.

A kedvenc sztárok megtestesítői a magyaroknál

A divat és a sztárok szoros kapcsolatban vannak egymással. A fiatalok gyakran sztárok szeretnének lenni, olyanokká szeretnének válni, mint a híresek, gazdagok, akikre odafigyelnek, szépek, karcsúak és az se fontos, ha médiamanipuláció útján egy idillikus környezet van köréjük teremtve. Lehet, hogy tudjuk, de nem veszünk róla tudomást, hogy mégsem minden oly tökéletes, látszat az egész, hiszen például a nyilvánosság gyakran tönkreteszi a sztárok életét. A legnagyobb sztárookra gyakran mint példaképre tekintünk, még akkor is, ha érezhetően álmokképeket üldözünk.

A felmérésem alapján megállapítható, hogy a vajdasági magyar fiatalság többségének nem az az álma, hogy sztár legyen. A helyzet nem változott sokat 2007 óta. A megkérdezettek többsége továbbképzéssel/oktatással szeretne foglalkozni, így a felmérés mindkét időpontjában csak egy-egy olyan magyar középiskolás volt, aki bevallása szerint sztár szeretne lenni az életben.

Feltételeztem, hogy a fiatalok többségének van példaképe – egy-egy sztár, közismert személyiség –, de a legújabb adatok alapján a megkérdezett magyar középiskolások 43 százaléka állította azt, hogy egyáltalán nincs példaképe, míg 34 százalék számára példakép az egyik vagy mindkét szülő, vagy valamely barát, rokon. A fennmaradó 23 százaléknak egy-egy közismert személyiség a példaképe. Velük szembe a fiatalok igen kritikusak, vagyis időnként mérlegelik, hogy mennyire számítanak pozitív személyiségnek, fel kell-e még rájuk nézni.

A 2010-ben kielemezett eredményeket mindenképpen pozitívabbnak tartom, mint a 2007-es kutatásom eredményeit, ugyanis akkor több fiatal vallotta azt, hogy neki nincs idolja (58 százalék). Csak 19 százalék jelezte, hogy a példaképe egy szülő, barát, rokon, vagy esetleg tanár, míg a többieknek egy-egy celeb lett a példaképük (volt, aki Fekete Pákó nevét írta be).

A konkrét kedvenc sztárok neveinek megjelölésekor 2010-ben a magyarok 15 százaléka vélekedett úgy, hogy nincs kedvenc sztárja se, ami jelentősen kevesebb azok számánál, akiknek nincs példaképük (43 százalék). Véleményem szerint a sztárookra a középiskolások gyakran mint példaképre tekintenek, ugyanis manapság e két fogalom nagyon közel van egymáshoz. Kedvenc sztárként, elvárásaimnak megfelelően, nagy számban a show/média különböző területein tevékenykedő személyiségeket jelöltek meg, főleg az angol nyelvterületről. Az is megállapítható, hogy az összes megkérdezett fiatalból csak kettő jelölt meg magyar sztárt (Zimány Lindát és Fekete Pákót).

Az első helyre egy nemrég felkapott és világszerte ismert sztár került, aki nem más, mint Stefani Joanne Angelina Germanotta, művésznévén Lady Gaga: őt a középiskolások mintegy 7,89 százaléka választotta kedvenc sztárjának. Lady Gaga New Yorkban született 1986-ban, amerikai Grammy-díjas énekesnő, dalszövegíró. Napjaink egyik legnagyobb sztárjának számít, ha nem a legnagyobbaknak, akit már pályafutása kezdetén a legjelentősebb hírességekhez hasonlítottak. Igazán „ért a sztársághoz”, hisz lassan mindenki róla beszél, róla ír, ha felkapcsoljuk a rádiót, nagy valószínűséggel hamarosan felcsendül az egyik száma, tetteire mindenki figyel, botrányt kavár, kiveri a biztosítékot. Gondoljunk csak hús-ruhájára ('meal-dress'), de egyébként sem egy átlagos hölgyről beszélünk, mert mindig feltűnő, előadásait szexuális túlfűtöttség jellemzi... Ő egy igazi példa a sztárság és a divathóbort egységességére, ugyanis a célja bevallottan a divat, a zene, a

művészetek összeolvasztása, a mindig különleges, egyedi, megbotránkoztató megjelenés (saját kreatív produkciós csapata van, a House of Gaga). Őt a 2007-es felméréskor még senki sem jelölte kedvencnek, hiszen karrierje csak utána indult.

A második helyen Johnny Depp amerikai színész áll (5,26 százalék), akit a többség tehetsége és külseje miatt jelölt, de emellett érdekes egyéniségnek tartják, aki szokatlan dolgokat művel, vicces, szeretik a filmeket, amelyekben szerepel. Igazán közismertté *A Karib-tenger kalózzai* című filmben Jack Sparrow kapitány szerepének megformálásával vált. Jelentőset alakított a *Sweeney Todd – A Fleet Street démoni borbély*a filmben, amiért Golden Globe-díjat kapott. 14 évesen már majdnem minden drogot kipróbált, dohányzott és az alkoholt sem vetette meg, 17 évesen pedig kicsapták az iskolából, ezután már csak a zenének élt.

A harmadik helyen van Hayley Williams fiatal énekesnő és dalszövegíró, aki a Paramore együttes tagja. Őt tehetsége miatt jelölték kedvencnek. A Paramore egy amerikai rock-együttes, amit 2004-ben Franklinben (Tennessee) alapítottak. A Brand New Eyes az együttes eddig a slágerlistákon legjobban teljesítő albuma.

De kik voltak 2007-ben a középiskolások kedvenc sztárjai? Első helyen a már említett Johnny Depp amerikai színész állt, akit tehetsége és külseje miatt jelöltek. Ő 2010-ben is az előkelő második helyen áll. 2007-ben második lett Brad Pitt filmszínész és filmproducer. Az áttörést a *Thelma és Louise* című film hozta meg neki, a sikert a *Folyó szeli ketté* és a *Hetedik* című filmek tették teljessé. A 17–18 évesek leginkább a külseje miatt jelölték. Harmadik helyen végzett Kimi Raikkönen finn autóversenyző, a 2007. évi Forma-1 világbajnoka.

A kérdőív konkrét kérdéseiben azt firtattam, miért éppen az említett neveket választották. Jelentős tényező a tehetség, több, mint 53 százalékban. A következő fontos tulajdonság pedig a külső megjelenés (közel 18 százalék). Majdnem minden ötödik középiskolásnak azért lesz valaki a kedvence, mert jól néz ki, nem pedig azért, mert tehetséges. A tehetség is akkor kerül a felszínre, ha megvan hozzá a jó külső is. Fontos szempont a fiatalok szemében az, hogy szokatlan dolgokat műveljen valaki, vagyis mindent bevállal (12 százalék).

A szerb fiatalság és a sztárság

A felmérésből arra derül fény, hogy 2008-ban a szerb fiatalokat jobban magával ragadta a sztárság, mint magyar társaikat. 4 százalék szeretett volna híressé válni ('populárna ličnost'), ami 2010-re igen lecsökkent (mindössze 2 személyre).

A példaképek elfogadásában a magyar és a szerb fiatalok között nincs jelentősebb különbség, viszont a sztárok mint példaképek nagyobb számban fordulnak elő a szerb diákok körében (például 2010-ben több, mint 36 százalék).

A kedvenc sztárok kiválasztásában a két különböző nemzetiségű középiskolások között eltérést fedezhetünk fel. Míg a magyarok általában amerikai világsztárokat választanak, addig a szerbek (főként 2008-ban) sokkal nagyobb mértékben kötődnek saját hazájukhoz, vagyis elsősorban szerbeket választanak. Első helyre Ana Ivanović teniszezőnő került, aki tehetséges világklasszis, de emellett szép és kitartó. 2008-ban a második-harmadik helyen Svetlana Ražnatović, azaz Ceca (énekesnő) és Novak Đoković (teniszező) voltak. A híres énekesnőt főként külseje, majd tehetsége miatt választották, hasonlóképpen a teniszezőt is.

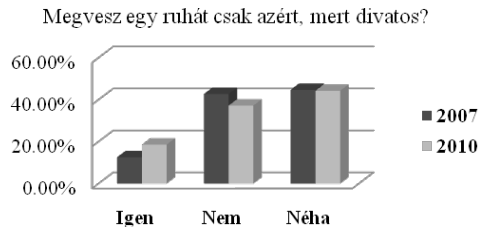
2010-re jelentős változás történt a szerb középiskolások körében, ugyanis a szerbek mellett megjelentek a külföldi sztárok is. Az első volt (aki a magyarok szavazatával is az első helyre került) Lady Gaga, mellette újra Ceca jelent meg, ezúttal már nem szépsége, inkább tehetsége miatt; Lady Gaga pedig e megtisztelő helyet tehetségének, valamint annak köszönheti, hogy szokatlan dolgokat művel.

Őket követi Novak Đoković teniszező, akit újra sikerei és tehetsége miatt választottak. Mellé egy külföldi név került, Robyn *Rihanna* Fenty, aki ezt a kitüntető helyezést tehetségéért és szépségéért kapta.

Miért épp az a bizonyos személy a kedvenc sztár, akit választottak? A tanulók több, mint a fele a tehetséget, a szakmaiságot figyeli a hírességeknél. Ha az adatokat összevetjük a magyaroktól kapottakkal, látjuk, hogy nincs a kettő között jelentősebb különbség.

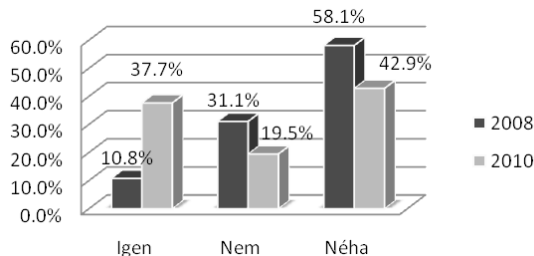
A fiatalok és az öltözködés, avagy a ruha csak azért, mert divatos?

A fiatalok öltözködési stílusa sok mindent elmond róluk. Feltételeztem, hogy vannak, akik csak azért vesznek meg bizonyos ruhát, mert az divatos, vagyis a generáció öltözködési stílusához szeretnének igazodni. Rákérdeztem a vásárlási szokásokra. A magyar középiskolások legtöbbször néha vásárol divatos kelléket, majd következnek azok, akik ezt valamilyen oknál fogva nem tehetik meg. Ez utóbbiak (valószínűleg a pénzgondokkal küszködők) száma 40 százalékról (2007) csökkenőben van (2010) (1. diagram).



1. diagram. A divat hatása az öltözködésre a magyar középiskolások körében (2007, 2010)

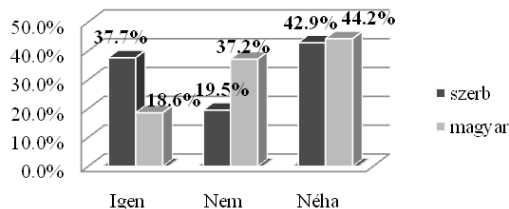
Összehasonlítva a 2007-es és a 2010-es kutatások eredményeit jól látszik, hogy három év alatt növekedett azoknak a száma, akik megvesznek egy-egy ruhadarabot csak azért, mert az divatos. Akik azt választották, hogy csak néha tesznek ilyet, azok száma szinte pontosan azonos a két vizsgált évben (44 százalék körül). Az igen válaszok száma mintegy 6 százalékkal növekedett, ezzel ellentétben pedig a nemek csökkentek 6 százalékkal. Tehát a divat hatása a fiatalokra tovább növekedett (2. diagram).



2. diagram. A divathoz való ragaszkodás szintje a szerb középiskolásoknál (2008, 2010)

2010-re közel 20 százalékkal növekedett azoknak a száma, akik igenis a divatossága miatt vásárolnak öltözetet.

Amennyiben a 2010. szeptemberi adatokban a szerbek és magyarok válaszait hasonlítjuk össze, megállapítható, hogy a szerbek számára nagyobb jelentőséggel bír a divat (szinte dupla annyian elkötelezettek a divat felé, mint a magyar diákok) (3. diagram).



3. diagram. A divatorientáltság nemzetiségi szóródásában szerb és magyar középiskolásoknál (2010)

A magyar tannyelvű középiskolások a ruha fontosságával kapcsolatban a megadott válaszlehetőségek közül többet választhattak. A magyar fiataloknál ruhavásárláskor legfontosabbnak az számít, hogy jómaguknak tetszen (42,86 százalék), ezt követi a kényelem fontossága (több, mint 21 százalék), illetve a ruhadarabok minősége (16,02 százalék), majd csak a negyedik helyen van, hogy divatos legyen (majdnem 13 százalék). Az utolsó helyen egyforma százalékaránnyal választották azt, hogy másoknak tetssen, és hogy fejezze ki az egyéniségét, legyen egyedi (3,46 százalék). E kérdésben 2007-hez viszonyítva jelentéktelen változások történtek. A szerb fiatalok, amikor ruhát vásárolnak, a legfontosabbnak tekintik azt, hogy tetszen (42,57 százalék), ezt követi a minőség (20,27 százalék), majd a kényelem és a divat. E kérdésre adott válaszokban nem fedezhetünk fel érdemi különbséget a magyar anyanyelvű válaszadókhoz képest.

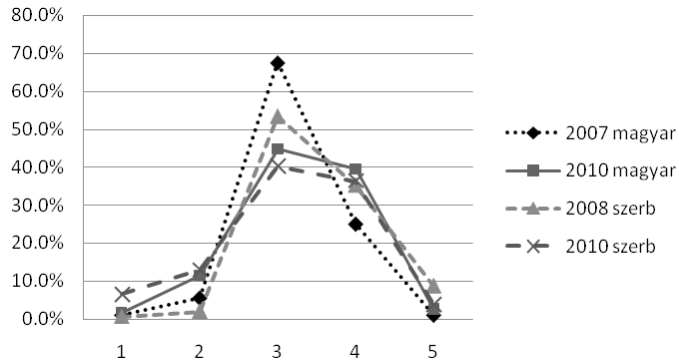
Azt feltételezve, hogy sokan vásárolnának olyan öltözetet, amelyet egy sztáron láttak, megkérdeztem, hogy szívesen megvennének-e egy olyan ruhát, amelyet egy közismert személyiségen láttak. Feltételezésemet arra alapoztam, hogy a divatházak gyakran egy-egy híresség segítségével reklámoznak. A magyar válaszadók mindössze harmada vallja azt, hogy nem vásárolna közismert személyiségen látott ruhaneműt. Majdnem 20 százalékuk a celebek öltözkészére vágyik, míg a középiskolások majdnem 47 százaléka igenis legalább néha követné a hírességek öltözkészkeinek hiteles stílusát. A szerbeknek megközelítőleg ötöde az, aki szívesen vásárolna olyan ruhát, melyet egy sztáron láttak. Ugyanannyian nem tennék meg ezt. A többiek (megközelítőleg a megkérdezettek 60 százaléka) csak bizonyos esetekben választanának olyan modellt, amelyet előtte egy sztár viselt. Ezek után nincs okunk csodálkozásra, hogy miért van oly szoros kapcsolatban a divat és a sztárvilág. A divatházak a legjobb eladást a megfelelő híres személyeken keresztül tudják biztosítani.

A külső fontossága

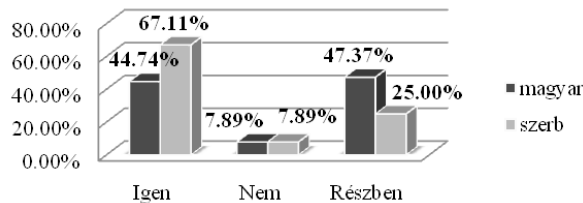
Manapság a megnyerő külsőnek fontos szerepe van társadalmunkban. A hátrányosan öltözködőt tehát megkülönböztetés éri, kigúnyolják, gátlásossá válik. A külsőségek fontosságának meghatározása céljából a kérdőívben egytől ötig terjedő skálán kellett behatárolni a véleményeket (az egy az egyáltalán nem fontosat, az öt pedig a nagyon fontos minősítést jelzi) (4. diagram).

A külső fontosságának átlaga a válaszok alapján 2007-ben 3,20, míg 2010-ben már 3,30. Azok részaránya, akik a közepes (hármás) szintet jelölték be, 2010-re csökkent, míg a négyes osztályzás, vagyis hogy fontos a külalak, növekedett. A kapott eredmények alapján nem csoda, hogy a fiatalok egyre többet foglalkoznak a külsővel, öltözködési és egyéb testkorrekciókat is elfogadva. A szerbek hozzáállása szinte megegyezik a magyarokéval.

Ez az attitűd feltételezhetően kapcsolatban van az emberek elégedettségének szintjével is. Hogy a fiatalok mennyire elégedettek önmagukkal, azt az 5. diagram szemlélteti.



4. diagram. A külső fontossága a szerb és magyar fiatalok részére (2007, 2008, 2010)



5. grafikon. Elégedettségi szintek önmagukkal a szerb és a magyar középiskolásoknál

A magyar középiskolások legtöbbször (47,37 százalék) részben elégedett önmagával, míg majdnem 45 százalékuk ki van békülve saját küllemével. A válaszadók mindössze 7,89 százaléka elégedetlen önmagával. Az ábráról azt állapíthatjuk meg, hogy attól függetlenül, hogy a külsőt szinte egyformán értékeli, a szerbek sokkal nagyobb mértékben elégedettek önmagukkal.

Létezik-e dunai-identitás a divat terén a fiatalok körében?

A kérdőíves felmérés során kíváncsi voltam, vajon mely divatstílus dominál a régiókban, vagyis Európa, vagy inkább más kontinens öltözködési stílusa vezet a fiatalok körében. Az ezzel kapcsolatos kérdéseket regionális és európai tudatuk oldaláról közelítettem meg. Feltételeztem, hogy a tájékozódás befolyásolja a divatorientáltságot is.

A magyar középiskolások többsége (60 százalék teljesen, míg 36,84 százalék részben) azt állította, hogy tudja, melyek a Duna-menti országok. Mindössze 2,63 százalék állította, hogy nem tudja. Kétségeim azonban vannak, ugyanis nem kértem, hogy sorolják fel a Duna országok mindegyikét: Németország, Ausztria, Szlovákia, Magyarország, Horvátország, Szerbia, Románia, Bulgária, Moldova, Ukrajna. Ebből a sorból legtöbbször kimaradt volna valószínűleg 2–3 ország. A szerb középiskolások tanulók több, mint a fele azt állítja, hogy tisztában van a Duna-menti országokkal, 37 százalékuk csak részben, míg a maradék 8 százalék nem tudja felsorolni ezeket az országokat.

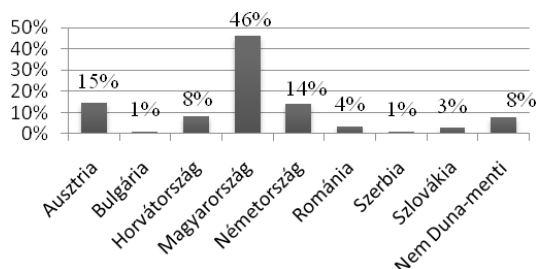
Amikor arról érdeklődtem, hogy tudnak-e Duna-menti országokból fontos személyiségeket, művészeket, sztárokat, a következő eredményeket kaptam.

A fiatalok jelentős része (45,45 százalék) saját bevallása szerint nem ismer Duna-menti országból egy közismert személyiséget sem (!). Azt furcsállom, hogy a vajdasági középiskolások miért nem gondoltak akár szerbiai hírességekre, vagy éppen magyarországi celebekre, vagy akár térségbeli politikusokra. Azok, akik vállalkoztak a hírességek felsorolására, a következőket jelölték meg: legtöbbször Rúza Magdolnát, a Megasztár

győztesét jelölték (5,26 százalék). Jó helyezést kapott Wolfgang Amadeus *Mozart* (a 18. századbeli zeneszerző), majd a romániai énekesnő, Inna (Elena Alexandra Apostoleanu), aztán Milan Stanković, aki 2010-ben Szerbiát képviselte az Eurovision-ön, majd az Eurovision idei győztese, Lena Meyer-Landrut. Páran választották Benkő Dánielt, Győzikét, Király Viktort, Lajkó Félixet, Orbán Viktort, Presser Gábort, Nico Rosberget. Megjegyzem, hogy a magyar anyanyelvű középiskolások főleg magyar hírességeket választottak. Figyelemre méltó az a tény, hogy a fiatalok kedvenc sztárjaik és egyéb példaképeik között sincsenek azok, akiket a Duna-menti hírességeknél megneveztek.

A szerb fiataloktól szintén megkérdeztem, hogy ismernek-e Duna-menti fontos személyiséget, művészt, sztárt. Bár maga Szerbia is Duna-menti ország, e kérdésre a megkérdezettek mindössze 38,16 százaléka válaszolt. Legtöbbször szerbeket, vagy esetleg horvátot neveznek meg, köztük persze a legtöbben énekest: Novak Đoković (teniszező), Đorđe Balašević, Zvonko Bogdan, Severina Vučković, vagy Rózsa Magdolna és Lena.

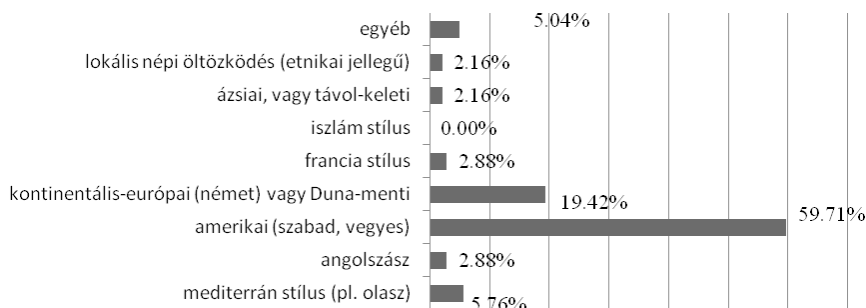
A fiatalok többsége arra a kérdésre, hogy utaztak-e már Duna-menti országba tanulóként, turistaként vagy munka miatt, legtöbben igennel válaszoltak, mindössze 18,42 százalék válaszolt nemmel. Az úti célként felsorolt országok pedig a következő ábrán látható sorrendben oszlanak meg: Magyarország, Ausztria, Németország, Horvátország.



6. diagram. Utazás Duna-menti országokba (magyarok, 2010)

A szerb középiskolások többsége (46,75 százalék) még nem utazott Duna-menti országba. Ez a szám nagyon magas. A vajdasági magyar diákok közül csak körülbelül 18 százalékuk válaszolta, hogy még nem utazott Duna-menti országba. Valószínűleg a magyar tanulóknak Magyarországon élnek rokonai vagy ismerősei. A szerb tanulók, akik már utaztak Duna-menti országba, főleg Magyarországon vagy Ausztriában voltak.

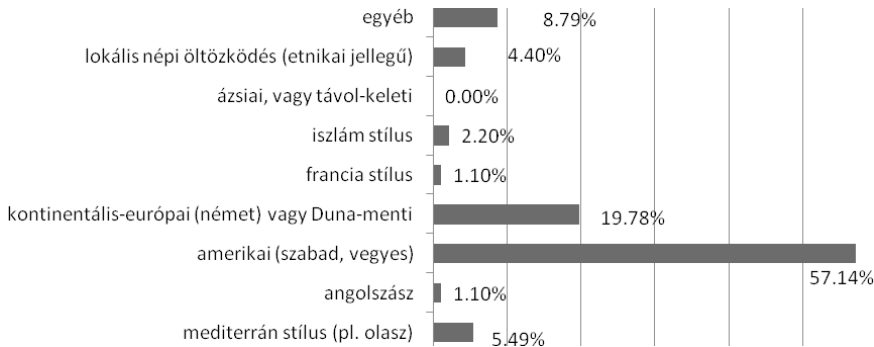
A kérdőívben az életmódforma-választásról és a mai divatorientáltságról a 7. diagramon látható módon vélekedtek a válaszadók.



7. diagram. Divatorientáltság a magyar középiskolások szerint (2010)

Legtöbben (60 százalék) az amerikai (szabad, vegyes) stílust tartották legnépszerűbbnek a divat követésében. Ezt követi majdnem 20 százalékkal a kontinentális-európai (német) vagy Duna-menti, a többi stílus pedig már csak néhány százalékos részarányban jelenik meg. Megjegyzem, hogy az iszlám stílust senki se választotta, de az ázsiai és a lokális népi öltözködést is vajmi kevesen.

A szerb középiskolásoktól szintén azt kértem, hogy jelöljék be, szerintük nálunk mely életmódforma és divatorientáltság a legnépszerűbb. Az eredményeket a 8. diagram szemlélteti.



8. diagram. Életmódválasztás és divatorientáltság a szerb középiskolásoknál (2010)

A szerbek és a magyarok véleménye között nem észleltem jelentős különbséget, szinte megegyezik az ízlésük. A szerb középiskolások szerint a nálunk uralkodó stílus az amerikai (szabad, vegyes), majd ezt követi a kontinentális-európai (német) vagy Duna-menti, a többiek pedig jelentősen kisebb százalékban vesznek részt.

A felnőttek ízlésvilága

A felnőttek körében első kutatásomat 2008 tavaszán végeztem, hogy megtudjam, miben különböznek, illetve egyeznek a fiatalok véleményével. Akkor 83 felnőtt töltötte ki a kérdőívet. 2010 szeptemberében összesen 46 felnőtt válaszolt a kérdéseimre.

A felnőttek és a sztárvilág viszonya

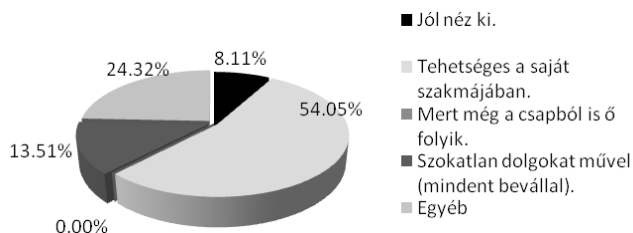
A válaszok alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a felnőttek már nem kötődnek annyira a sztárvilághoz, és közöttük nem született egyetlen olyan válasz sem, hogy „sztár” szeretett volna lenni. A válaszadók 52 százalékának nincs példaképe sem.

A felnőttek 39 százalékának nincs kedvenc sztárja, míg a többiek a legkülönbözőbb személyeket jelölték meg (külföldieket, magyarokat): ilyen például Lady Gaga vagy Johnny Depp. Érdekes megjegyezni, hogy a 2008-as felmérés során a kedvenc sztároknál sokkal nagyobb számban fordultak elő magyarok.

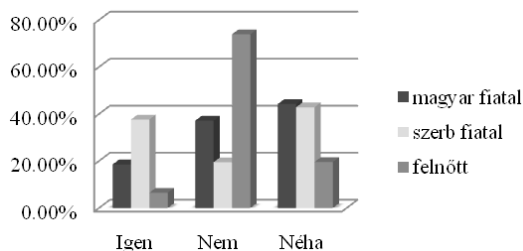
A felnőttek számára legfontosabb a tehetség, ezt követi az egyéb (pozitív emberi értékeket képvisel, hiteles) (9. diagram).

Ruha csak azért, mert divatos?

A 10. diagram szemlélteti, hogy a felnőttek milyen mértékben hajlamosak arra, hogy megvegyenek valamit csak azért, mert trendi, és megmutatja, hogy követik-e a fiatalok példáját.



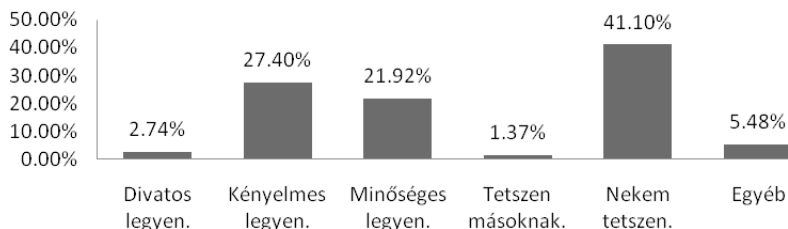
9. diagram. A felnőttek kedvenc sztárjainak jelleme



10. grafikon: Kell-e a divatos öltözék a felnőtteknek úgy, mint a fiataloknak?

Az ábra szemlélteti a különbséget a szerb és magyar fiatalság, valamint a felnőttek között. Megállapítható, hogy a felnőttek sokkal kisebb mértékben ragaszkodnak a divathoz, mint a tizenévesek. Alig több, mint 6 százalékuk az, aki csak a divat miatt vásárolna valamit, míg közel 74 százalékuk egyáltalán nem tenné ezt. Aki a legjobban divatfüggők, azok a szerb fiatalok.

A 11. diagramon megtekinthetjük, hogy mi a döntő a felnőttek értékrendszere alapján egy-egy darab ruha megvásárlásakor.



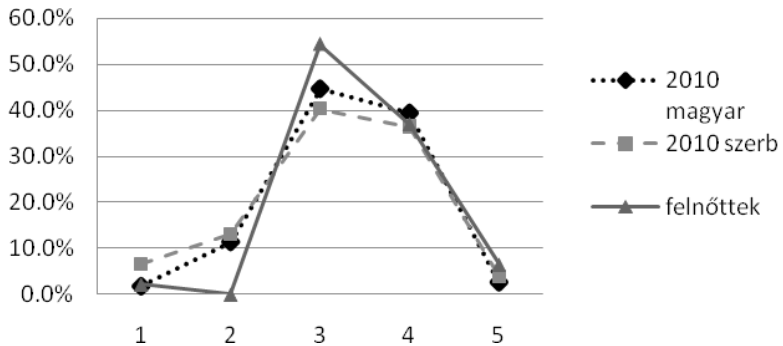
11. diagram. Ruhavásárlási kritériumok a felnőttek körében

Lényegében nem található nagy különbség a fiatalok és az idősök között. Ruhavásárláskor csak az a különbség jelentkezik, hogy a divat jelentősége lecsökken a kényelem javára. A felnőtteknek is fontos, hogy tetszen, majd az, hogy kényelmes, minőséges. Különbséget észleltem a hírességek öltözködésének az elfogadásában, mert a felnőttek nem olyan nagy rajongók, mint a középiskolások, ugyanis közülük csak 13 százalék vásárolna szívesen sztárokon látott ruhadarabokat, míg 60 százalék sohasem tenné ilyet.

Ha azt hisszük, hogy a fiatalok számára a külső fontosabb, mint a felnőttek számára, akkor tévedtünk.

A diagramról megállapíthatjuk, hogy a felnőttek a szerb és magyar fiatalokhoz képest egy cseppet sem maradnak el a külső felértékelésében, sőt. Amikor az adott fontossági szintek átlagát vesszük, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a szerb fiataloknak a legkevésbé fontos a külső (3,18 átlagérték). Őket követik a magyar középiskolások (3,30), míg a

külsőségek éppen a felnőttek számára a legfontosabbak (3,46). Megállapíthatjuk, hogy a fiatalok is sokat adnak a külsőre, de ezt a szüleiktől tanulják. A felnőttek között viszont többen vannak azok, akik nem elégedettek önmagukkal, mert mindössze 32 százalékuk teljesen elégedett.



12. diagram. A külső fontossága a fiatalok körében és a felnőtteknél

Következtetések

A fiatalok fele azt állítja, hogy nincs példaképe. 2010-ben a megkérdezett magyar fiatalok 43 százaléka állította, hogy nincs példaképe (34 százaléknak a szülő vagy barát, rokon a példaképe, míg 23 százaléknak egy közismert személy). 2007-ben pedig 58 százalék válaszolta ugyanezt. Minden negyedik fiatalot tehát vonzza a sztárvilág, az az idillikus pompa, amely körülveszi azokat.

2010-ben a magyar fiatalok többsége angol nyelvterületről választotta ki kedvencét (a show/média világból): első helyen Stefani Joanne Angelina Germanotta, művésznevén Lady Gaga áll (a mindig különleges, egyedi, megbotránkoztató); második helyen Johnny Depp, amerikai színész, míg a harmadikon Hayley Williams fiatal énekesnő és dalszövegíró. A magyar középiskolások kedvenc sztárjai 2007-ből Johnny Depp, Brad Pitt és Kimi Raikkönen finn autóversenyző voltak. A szerbek körében megjelennek a szerb hírességek: Ana Ivanović (teniszező), Svetlana Ražnatović, azaz Ceca (énekesnő) és Novak Đoković (teniszező). 2010-re változás történt a szerb középiskolások körében, ugyanis megjelentek a külföldi sztárok: Lady Gaga, majd újra Ceca és Novak Đoković, aki külföldi világsztárral osztja helyét, Rihannával (énekesnő).

A globalizálódás jelen van a sztárság területén is, vagyis inkább az amerikanizálódás jelenségére mutathatunk rá. A helyi, illetve nemzeti nevek a háttérbe szorulnak. A sztárokat a fiatalok főként tehetségük miatt választják (53 százalék), a külsőt 18 százalékban tartják fontosnak, míg 12 százalékban azt, hogy mindent bevállalnak.

Az öltözködés kapcsán növekedett azoknak fiataloknak a száma, akik megvesznek egy-egy ruhadarabot csak azért, mert az divatos. Tehát a divat hatása növekedett, a reklám és a média hatása erőteljesebb, miközben a szülők kontrollja e téren csökkent. A szerbek számára nagyobb jelentőséggel bír a divat (szinte dupla annyian elköteleztettek a divat felé, mint a magyar diákok). Ez az eredmény akár annak is betudható, hogy falun és városban más értékrendszerek uralkodnak. A 2010-es felmérés során a megkérdezett magyarok mindössze 42,11 százaléka származik városból, míg a szerbek 84,42 százaléka. A felnőttek sokkal kisebb mértékben ragaszkodnak a divathoz, mint a tizenévesek: mindössze körülbelül 6 százalékuk vásárolna a divat miatt, míg közel 74 százalékuk egyáltalán nem teszi ezt.

A magyar fiataloknál ruhavásárláskor legfontosabbnak az számít, hogy jómaguknak tetszen (42,86 százalék), ezt követi a kényelem fontossága (21 százalék), illetve a ruhadarabok minősége (16,02 százalék), majd csak a negyedik helyen az, hogy divatos legyen (13 százalék). A szerb fiatalok vásárláskor a legfontosabbnak azt tekintik, hogy tetszen (42,57 százalék), hogy minőségi legyen (20,27 százalék), kényelmes és divatos legyen. A fiatalok és felnőttek ruhavásárlási kritériumai között sem fedezhetőek fel jelentősebb különbségek. Csupán az, hogy a felnőtteknél a divat jelentősége lecsökken a kényelem javára.

Az öltözködési stílus kapcsán a magyar középiskolások legtöbbje (59,71 százalék) az amerikai (szabad, vegyes) stílus hívei. Ezt követi 19,42 százalékkal a kontinentális-európai (német) vagy Duna-menti. Az életmód és divatorientáltság területén nem fedezhetőek fel jelentős különbségek a magyarok és a szerbek között.

A Duna-menti országok ismerete és látogatottsága vegyes képet mutat. A magyar középiskolások többsége (60,53 százalék teljesen, míg 36,84 százalék részben) azt állította, hogy tudja, melyek a Duna-menti országok. A szerb középiskolás tanulók több, mint a fele (54,55 százalék) azt állítja, hogy tisztában van a Duna-menti országokkal, 37,66 százalékuk csak részben, míg a maradék 7,79 százalék nem tudná felsorolni őket. Az adatok vizsgálatakor arra figyelhetünk fel, hogy a magyarok jobban tisztában vannak azzal, hogy mely országokon folyik keresztül a Duna. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy a magyarok nyitottabbak Európa és Magyarország felé (többségüknek él ott rokona, családtagja). A magyar fiatalok többsége arra a kérdésre, hogy utaztak-e már Duna-menti országba (tanulóként, turistaként vagy munka miatt), legtöbbször igennel válaszoltak, mindössze 18,42 százalék válaszolt nemmel. A szerb középiskolások közül sokan (46,75 százalék) még nem voltak Duna-menti országban.

A magyar fiatalok jelentős része (45,45 százalék), nem ismer Duna-menti országból egy közismert személyiséget sem (!). A kérdésre mindössze 38,16 százalék-ban válaszoltak a szerbek. Különösen kevés szerb tud Duna-menti ismert személyiséget megnevezni. Arra tudok következtetni, hogy az egyes színészeket, énekeseket, politikusokat, művészeket alapvetően nem kötik a Duna-menti országokhoz.

Általános következtetésem az, hogy a vajdasági középiskolások nagy része nem választ példaképet magának, sőt körükben viszonylag nagy a bezártság (keveset utaznak külföldre a fiatalok). Kitérésí pontot a média jelent, mégpedig az amerikanizáló szabad, merész, bevállaló stílusvilág. Az öltözködésben fontos számukra a divat. Inkább a városban lakók ragaszkodnak a legújabb értékrendhez, de a falun élőkkel egyaránt eltávolodtak a népies stílustól. A Duna-menti, vagyis az európai életstílus nem rögződött a fiatalok értékvilágában, de nem taszítják el maguktól azt sem. Az információk és a jártasság hiánya oda vezet, hogy a mai középiskolások nem közelednek tudatosan az európai értékekhez, inkább a média által diktált amerikai stílust szeretnék utánozni.

Irodalom

Erdős-Gyulai-Kovács (1966): *Nők enciklopédiája – Öltözködés*. Alföldi Nyomda, Debrecen.

Gergely Blanka (2007): *A név hordoz mindent? Márkaorientáció személyiségvonások tükrében*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudomány Kar Pszichológia Szak, Kolozsvár.

A kutatás a 9. Vajdasági Magyar Tudományos Diákok Konferencián bemutatott munka átdolgozott változata, 2010, Újvidék. Témavezető: Gábrity Molnár Irén, egyetemi tanár.

Nyugati ikonográfiai elemek a magyarországi ortodox falképeken

Talán a művészettörténetben jellemző nemzeti művészettörténeti kutatás következtében a magyarországi barokk művészettel foglalkozó szakirodalmak többsége egyáltalán nem, vagy csupán említés szintjén foglalkozik a mai Magyarország területén található más nemzetek emlékeivel. A művészettörténeti kutatás egy másik módja a műemlékeknek a különböző egyházakhoz való sorolása. Ennek a módszernek köszönhetően olvashatunk magyar nyelven egyes magyarországi ortodox emlékekről. A műemléki topográfiáknak köszönhetően megszerezhetjük az alapinformációkat egy-egy magyarországi, nem magyar kultúrkörhöz sorolható műemlékről.

A dolgozat három magyarországi műemlék, a ráckevei, a székesfehérvári és a grábóci szerb templom falfestészetével foglalkozik. A választást nem csupán az teszi indokolttá, hogy mindhárom a 18. századi szerb festészet jelentős emléke: az a cél, hogy képet formálhassunk a hazájuktól elszakadt szerbek új otthonukban történő művészeti indulásáról és (át)alakulásáról.

Mivel jellemző a különböző nyelvű szakirodalmak különböző nézőpontja ugyanazon kérdést illetően, a dolgozat célja ismertetni ezeket az eltéréseket.

A tradicionálistól az illuzionisztikusig a 18. századi szerb festészetben

A magyarországi szerb falfestészet néhány példáján keresztül kirajzolódik az az út, amit a bizánci hagyományokhoz való szigorú ragaszkodástól a barokk festészet jellemző eszközeinek elfogadásáig, alkalmazásáig a szerb művészet megtett.

A templomi összművészet feladata „a hívő figyelmének az érzékfölötti világ felé fordítása” (Nagy, 1994, 15. o.). A posztbizánci falfestészetnek és a barokk illuzionista freskóknak egyaránt ez a célja, azonban a módja lényegileg különbözik. Az utóbbi különféle festészeti technikákkal azt a hatást kelti, hogy a templomba lépő a mennyezetre tekintve a mennyországba nyer betekintést. A bizánci festészet hagyományait követő festészettől idegen ez a gondolat: itt meghatározó a befogadó magatartása is, ugyanis csupán az imádság által nyílik meg az ablak a mennyre.

Az ortodox templomok díszítőrendszere a bizánci templom általános képi programját követi. Eszerint a mennyei szférát szimbolizáló kupola jellemző ábrázolása a Pantokrátor (Mindenható), körülötte a négy arkangyallal. A kupoladobban a tizenkét tanítvány, a cseregelyeken pedig a tanítás pillérei, az evangélisták kapnak helyet. (1) Az apszisban általában az Istenszülőt ábrázolták, alatta az apostolok két szín alatti áldozása, ez alatt pedig az egyházatyák (vértanúk, főpapok, a földi egyház képviselői) (Nagy, 1994, 17. o.). A boltíveken helyezkednek el a tizenkét főünnep jelenetei (olykor további krisztológiai, mariológiai, illetve hagiográfiai ciklusokkal kiegészülve). Az apszissal szembeni falon, az előcsarnok nyugati falán leggyakrabban az Utolsó ítélet ábrázolása, vagyis Krisztus második földi eljövetele látható (Nagy, 1994, 17. o.).

Ez az ikonográfiai program centrális (görögkereszt alaprajzú, közép kupolás) épülethez lett kidolgozva, éppen ezért más típusú épületeken csak bizonyos sérülésekkel alkalmazható.

Ráckeve, Székesfehérvár – ragaszkodás a hagyományhoz?

A szerbek ráckevei jelenléte 1440-től követhető. Ebből az évből származik Ulászló király adománylevele, amely feltétele volt a bánati Keve (Kovin) városból a török elől ide menekülő szerbek letelepedésének (Nagy, 1994, 10. o.). Egyes kutatók szerint 1487-ben építették fel a szerbek a templomukat (2), melyet később a déli oldalon kápolnákkal bővítettek, míg más (főként szerb) szakirodalmak alapján történelmi megalapozottság híján az is kétségbe vonható, hogy a két kápolnát az újonnan betelepült szerbek építették (Davidov, 1990, 373. o.).

Dinko Davidov (1990, 373. o.) szerint érkezésükkor a szerbek itt találhatták, és az ortodox istentisztelethez igazították ezt a későgótikus, egyhajós, sokszögzáródású szentélyű, reneszánsz díszekkel gazdagított templomot, a két oromfalas kápolnával együtt. A templomot az Istenanya elszenderedésének tiszteletére, a keleti kápolnát Keresztelő Szent János, a nyugati pedig Szent Kozma és Damján tiszteletére szentelték fel. Egy következő álláspont az, hogy az Ábrahámnak szentelt cisztercita templomot alakították át az ide érkező szerbek görögkeletivé, majd a 16. század elején építették hozzá a két kápolnát. Úgy tűnik, hogy a fent említett 1581-es krónika arra enged következtetni, hogy a templom már állott, és csak az átalakítás és bővítés feladatát végezték el a szerbek (Miskei, 2008, 51. o.).

Ami bizonyosan a szerbekhez köthető a templom történetében, az a különálló harangtorony felépítése a templom keleti oldalán, illetve, ami ennél is jelentősebb, az a templom kifestése. A ma meglévő, a 18. században készült falfestmények előzménye egy feltételezett 1320-as kifestés (erről az elsődleges rétegről semmi sem állítható bizonyosan), illetve egy 1514-es, a szerbek beköltözése után készült freskó, amelynek nyomai a jelenleg is látható falképek sérülése következtében láthatóak az ikonosztáz fölötti Istenanya a Gyermekkel kompozíció alatt. A templom és a kápolnák kifestésének datálásában megegyező a kutatók álláspontja (1765 és 1771), azonban a falképek készítőjének meghatározásakor akad némi eltérés. Nagy Márta többtagú, Moszchopoliszból (3) érkezett festőcsoportról szól, akik közül az egyik ismert személy Theodorosz Szimo, aki a főtemplom kifestését készítette el, a mellékkápolnák falképeinek mestere pedig „T. Gruntović”. Ezzel a gondolattal ellentétben a régebbi és újabb szerb szakirodalmak egybehangzóan egy mesternek, Teodor Szimeonov Gruntovicsnak tulajdonítják a festőcsoport vezetését (Davidov, 1990, 183. o.; Šelmić, 2004, 65. o.). Különös, hogy ugyanarra a dokumentumra, vagyis a festővel kötött szerződésre hivatkozva ellentétes következtetések születhetnek. Azonban nem ez az egyetlen problematika a falképek kapcsán. Sokkal hangsúlyosabb az a kérdés, ami a falképek stílusa körül merül fel. Keletkezésükkor a szerb festészet már megindult az átalakulás, a barokk és rokokó elemek elfogadásának útján, „későbizánci stílusuk mintha nem illenék bele ebbe a folyamatba”. Hogyan lehetséges mégis, hogy a ráckevei templomot ebben a modorban festik ki? A magyarázat valószínűleg a festőcsoport vezetőjének származásában (Davidov, 1990, 183. o.), illetve a megrendelők bizonyos tagjainak az ízlésében keresendő (Davidov, 1988, 96. o.). Dinko Davidov (1990, 183. o.) szerint bizonyos, hogy a cincár (makedovlach) származású festőcsoportot nem a ráckevei szerbek hívták Moszchopoliszból, hanem az itt élő, ugyanarról a környékről (Moszchopolisz környékéről és Észak-Epirusz más városaiból) származó, korábban ide települő honfitársaik. Elfogadhatónak látszik az a gondolat, miszerint a betelepülők a régi időkre emlékeztek a tradicionális stílusban megvalósuló képek által.

A festőknek bonyolult feladatot kellett megoldaniuk: egy gótikus épületen megvalósítani a centrális, kupolás templomra kialakított ikonográfiai programot, oly módon, hogy

a didaktikus és a liturgikus funkció is érvényesülhessen (Nagy, 1994, 20. o.). A képek megrendelésére vonatkozó szerződésekből kiderül, hogy a képek al-secco technikával készültek, tehát a meglévő freskókat malterréteggel vonták be, és arra kerültek rá, a malter megszáradása után abba vésték bele a kompozíciók elemeit, majd ezután került sor a templom kifestésére (Nagy, 1994, 20. o.). Kérdésként merül föl, hogy vajon a kifestéskor követték-e a festők a korábbi képek struktúráját. Ha egyes kompozíciók esetében mintaképül is szolgált számukra a malterréteggel eltakart 16. századi freskó, nem valószínű, hogy a régi képek felújítása lett volna a feladatuk, hiszen megjelennek a 16. században még nem alkalmazott ikonográfiai elemek, illetve az akkor még nem tisztelt szentek ábrázolásai (Nagy, 1994, 22. o.).

A centrális épületre tervezett ikonográfia átültetése erre a bonyolult falszerkezetű, hossztengetyes, gótikus templomra leginkább a boltozaton okozott nehézséget. A mennyei szférát szimbolizáló kupola híján itt öt négyszög alakú falmező kitöltése volt a feladat. Az apszis fölötti négyszögben az Istenanya jelenik meg, ölében a gyermekkel, körülöttük szentekkel (Miskei, 2008, 83. o.). A következő, a hajó fölötti négyszöget a leggyakoribb kupolaábrázolás, a Pantokrátor tölti ki. Az egészalakos, áldást osztó Krisztus, térdén az evangéliummal, az isteni hatalmat szimbolizáló mandorlában jelenik meg, körülötte a négy evangélista szimbólumával (angyal: Máté, oroszlán: Márk, ökör: Lukács, sas: János) (Nagy, 1994, 22. o.). A Pantokrátort ábrázoló négyszöghöz kapcsolódik még a két arkangyal, Mihály és Gábiel alakja. Sajátos Deészisz-kompozíció valósul meg az Istenszülnök és Keresztelő Szent Jánosnak a Pantokrátor jobb és bal oldalán történő megfestése által (Miskei, 2008, 84. o.). A naosz fölötti boltszakaszban a Dániel próféta látomása alapján megfestett Atya-Isten jelenik meg, a mellette lévő romboidokban a négy prófétával (Izajás, Jeremiás, Zakariás és Dániel). A naoszt és a pronaoszt elválasztó fal fölötti boltszakaszt négy félalakos szárnyas arkangyal díszíti, körülöttük ugyancsak próféták kaptak helyet (Ezékiel, Salamon, Habakuk, Dávid) (Miskei, 2008, 84. o.). Négy, teljes alakos, térdelő angyal tartja azt a kört, amelyben a félalakos Krisztus Emmanuel-ábrázolás kapott helyet, körülötte Gedeon, Míkeás, Jákob és Ámosz próféták (Miskei, 2008, 84. o.). Végül a legutolsó, nem teljes négyszögben, az angyali tanács élén, félalakos, szárnyas Krisztus jelenik meg (Nagy, 1994, 22. o.).

Az apszis felső szintjében Jézus csodatetteiből láthatunk jeleneteket: Jézus meggyógyítja a bēna embert, Jézus meggyógyítja a jerikói vak koldust, Jézus a samariai asszonnyal. Az északi mező felső sávján látható ábrázolás: Az apostolok összjövelete Szűz Mária jeruzsálemi házának emeleti termében, Jézus Krisztus mennybemenetele után. Az apszis középső sávján a következő ábrázolások kaptak helyet: Mennyei Liturgia (az Atya-Isten és Krisztus főpapként megáldoztatják az angyalokat, fölöttük a Szentlélek galambja), ettől északra az Apostolok áldozása apokrif jelenet, délre pedig az Utolsó vacsora és a Három ifjú a tüzes kemencében jelenet helyezkedik el. Az apszis legalsó sávjában egyházatyák és a földi egyház más képviselői kaptak helyet (Nagy, 1994, 22. o.).

A hajó hosszanti terében az Ünnepi ciklus jelenetei kerültek megfestésre, melyek megfelelő olvasása a déli oldalon keletről, az északi oldalon pedig nyugat felől haladva történik. A déli oldal legkeletibb szakaszában az Örömhírvétellel kezdődik a Jézus életét bemutató ciklus. A falmezők mérete és formája határozta meg, egy-egy mezőben melyik jelenete(ke)t ábrázolták. Ugyanabban, a második boltszakaszban kapott helyet a Jézus születése, a Jézus bemutatása a templomban és a Jézus körülmétése kompozíció (Nagy, 1994, 23. o.). A következő kompozíciók: Jézus megkeresztelése a harmadik boltszakaszban, Lázár feltámasztása és Jézus jerikói bevonulása a negyedik, és végül az Úr színeváltozása az utolsó déli falmezőben. Nagy Márta (1994, 23. o.) úgy véli, hogy a falszakaszok formája döntötte el, hogy az utolsó mező ábrázolása a Színeváltozás legyen, így vált indokolttá a jeruzsálemi bevonulás helyett a jerikói bevonulás ábrázolása, lévén, hogy az

időben korábbi, emellett fontos az is, hogy ennek a jelenetnek az Úr színeváltozása előtti megfestésével nem sérül az ünnepek sorrendisége.

A ciklus az északi oldalon folytatódik az Istenanya életének három eseményével: Mária születése, Istenanya oltalma és Istenanya elszenderedése. A következő boltszakaszokban Jézus életének jeleneteit ábrázolták. A falképciklus a Szentlélek eljövetele kompozícióval zárul, ez a jelenet azonban már az apszis boltszakaszára esik (Nagy, 1994, 23. o.). Az égi szféra alatt a földi egyház képviselőinek, a szerb egyház jelentős személyiségeinek egészalakos ábrázolása látható (Szent Szimeon, Szent Száva, Szent Arzén, Szent Makszim, Szent Szimeon apáti öltözetben – a naosz déli falának alsó szakaszán; Szent Lázár, Szent Uros, Szent Jovan Vladimir, Decsani Szent István, Szent Milutin – a naosz északi falának alsó szakaszán).

A többszázados bizánci és posztbizánci tradíciók ápolása után végül a szerb festészet sem tudta elkerülni a barokk hatását. Felmerül a kérdés, hogy a más kultúrákkal való érintkezés és az 1690-es nagy szerb népvándorlás nélkül meddig tudták volna őrizni a posztbizánci szellemiségű művészetet. Minden bizonnyal ezek a hatások a vándorlások nélkül is elkerülhetetlenek lettek volna, hiszen az utazó szerzetesek és egyházfők ebben az esetben is közvetítették volna az egyes országok kulturális eredményeit.

A templom egész nyugati falát az Utolsó ítélet jelenet, Krisztus második eljövetele tölti ki.

A Keresztelő Szent Jánosnak szentelt keleti kápolna részben a szent életéből vett jelenetekkel (a kápolna északi és déli fala), a keleti fal pedig Krisztus életének eseményeivel lett díszítve. A Jesse-fája kompozíció a kápolna nyugati falát foglalja el. A kápolna boltozatán a Pantokrátor jelenik meg, félalakosan, csukott könyvvvel a kezében (Nagy, 1994, 38. o.). A Keresztelő Szent János melléktemplom keleti oldalából nyílik egy kicsiny szentély, ahol a Keresztrefeszítés, az Atya-Isten félalakos ábrázolása mellett megjelenik egy, a bizánci hagyománytól idegen ábrázolás, az Imago Pietatis (a proskomídia (4) falba mélyített fülkéjében). A melléktemplomban található összes felirat görög nyelvű, ami arra enged következtetni, hogy a cincár hívek görög nyelven hallgathattak itt istentiszteletet (Davidov, 1990, 187. o.). A feliratok mellett a szekkkók elkészítésének éve (1771) is olvasható a kápolnában.

A nyugati, Szent Kozmának és Damjának szentelt kápolna ábrázolásait főként az Istenanyja Akathisztoszanak (dicsőítő himnusz) illusztrációi teszik ki, a névadó szentek éppen csak megjelennek a déli fal alsó övezetében (Nagy, 1994, 38. o.). A boltozaton itt is Krisztus jelenik meg, de a keleti kápolnától eltérően itt nem a Pantokrátor, hanem az Ítélező Krisztus kapott helyet, kezében a nyitott könyvvvel. Az Imago Pietatis ábrázolás itt is helyet kapott, az északi falba mélyített proskomídiában.

Ebben a melléktemplomban a főtemplomhoz hasonlóan szerb nyelvű feliratok jelennek meg. A Szent Kozma és Damján-kápolna felirataiból értesülhetünk arról, hogy ezeket a képeket a festő fizetség nélkül készíti el, szüleinek az emlékére (Davidov, 1990, 186. o.).

A falképek ikonográfiája a késő bizánci hagyományt követi. Azonban fontos megjegyezni, hogy a moszchopoliszi festőcsoport többrétegű ikonográfiát alkalmazott (Nagy, 1994, 40. o.). Jelen vannak az ókeresztény művészetből ismert ikonográfiai elemek (Jó Pásztor ábrázolása, Jézus álma, Három ifjú a tüzes kemencében), ritka ikonográfiai típus az Imago Pietatis, a Fájdalmas Krisztus. Két jelenet tanúskodik az orosz-ukrán művészeti hatásokról: a Jézus körülmetélése jelenet a déli fal egyik boltszakaszában, illetve az

Istenanya oltalma a déli falon. Az Atya-Isten ábrázolása a bizánci művészettől ugyancsak idegen volt, mint ahogyan a Krisztus feltámadása kompozíció is (helyette a keleti egyház a Krisztus pokolraszállása jelenettel emlékezik a húsvét ünnepére), tehát ezek a motívumok is a nyugati barokk hatását bizonyítják.

Újdonságnak számít a barokk művészet gyakori témája, a Szenvedéstörténet is, hiszen a bizánci művészet került az emberként szenvedő Krisztus ábrázolását. Valószínű, hogy a moszchopoliszi festők a velencei barokk művészet ismeretében alkalmazták ezeket a nyugatias komponenseket, melyek a nyugati keresztény közegben felerősödtek, átértékelődtek (Nagy, 1994, 40. o.).

A szláv barokk térnyerése idején a 18. századi szerb művészetben nem a ráckevei falképek az egyetlen képviselői a tradicionális stílusnak (Medaković, 1971, 219. o.). Hasonlóképpen posztbizánci szellemben készültek a moszchopoliszi festőcsoporthoz kapcsolható másik, a székesfehérvári falképek. A moszchopoliszi festőcsoport a ráckevei templom kifestése után újabb megbízást kapott, 1772–1774 között a székesfehérvári, Keresztelő Szent János születése tiszteletére szentelt templomot díszítették (Davidov, 1988, 95. o.). Egy harmonikus, egyhajós barokk épületről van szó, a szokásos szerkezeti és dekoratív elemekkel, félköríves apszissal a keleti és magas toronnyal a nyugati oldalán (Davidov, 1990, 381. o.). A templom belső tere a ráckeveihez hasonlóan hosszanti tengelyre fűzött téregységekből tevődik össze, a tér lefedésénél alkalmazott három álkupolás megoldás azonban lehetővé tette a hagyományos bizánci ikonográfiai rendszer egyszerűbb alkalmazását (Nagy, 1994, 45. o.). A templom építésével kapcsolatosan itt lényegesen pontosabb adatok állnak rendelkezésünkre, mint az Istenanya elszenderedése templom esetében. Az elsődleges, szerény, fatornyú templom a 17. sz. közepén épült. Az új, kisméretű templom kőből és téglából készült, 1733–34-ben, ekkor még torony nélkül vagy fatoronnyal (Davidov, 1990, 378. o.). 1760-ra elkészül az új, barokk torony is, aminek következtében sor került a templom kibővítésére is, hiszen túlságosan kicsinek mutatkozott a méltóságteljes toronyhoz képest a templom épülete. Ez a bővítés, melyre 1771–72 között került sor, Kerschöfer János építész nevéhez fűződik (Davidov, 1990, 380. o.).

A székesfehérvári falképek megrendelői minden bizonnyal látták a ráckevei képeket, és ismerték a festőnek a megrendelőkhöz, illetve a munkához való viszonyát, a bizánci szellemiséghez való ragaszkodását, valamint azt a tényt, hogy rendkívül csekély összegért dolgozott, sőt az egyik kápolna falképeit saját költségén készítette el. Mindezek a körülmények közrejátszottak abban, hogy Teodor Szimeonov Gruntovityra és festőtársaira bízzák a templom kifestését (Davidov, 1990, 381. o.).

A festők itt is a száraz vakolatra festették a képeket, ezek a képek is al-secco eljárással készültek. Nem csupán a technika, hanem maga a díszítőrendszer miatt is rokoníthatóak a ráckevei falképekhez. A közvetlenül a szentély előtti, a legkeletebbre eső álkupola ábrázolása közelíti meg leginkább a szokásos bizánci kupolaábrázolást: Krisztus Pantokrátor jelenik meg az álkupola legmagasabb helyén. A félalakos Mindenható jobb-jával áldást oszt, bal kezében pedig az evangéliumot tartja (Nagy, 1994, 45. o.). Körülötte egy körsávban arkangyalok és angyalok jelennek meg, illetve a ráckeveihez hasonló Deészisz-kompozíció. A következő, nem teljes körsávban a kispróféták alakjai kaptak helyet (Nagy, 1994, 45. o.). A csegelyekben a szokásos módon a négy evangélistát festették meg.

Mint ahogyan a ráckevei boltozat második szakaszában, itt, a második álkupolában ugyancsak az Atya-Isten jelenik meg, Dániel próféta látomása alapján.

A női rész, a pronaosz felett helyezkedik el a harmadik álkupola, amelyben a félalakos, imádkozó Istenanya látható, mellette az áldást osztó Jézussal. Ezen ábrázolás körül, a belső körsávban angyalok, a külső két negyedkörsávban pedig próféták alakjai kaptak helyet (Nagy, 1994, 45. o.).

Az Istenanya Újszövetségi Szentháromság általi megkoronázása jelenik meg az apszis boltozatán, alatta pátriárkák sorakoznak, a következő sávban pedig Jézus csodatettei és a Három ifjú a tüzes kemencében látható. A földi egyház képviselői a legalsó övezetben jelennek meg. A proszkomídiában pedig itt is az Imago Pietatis ábrázolást festették meg. Az apszis ábrázolása tehát ugyancsak nagyfokú rokonságot mutat a Ráckeven látottakkal (Nagy, 1994, 46. o.).

Ugyanez elmondható a hajó falképciklusáról is, amely a déli fal legkeletibb bolthajtásában, az Örömhírvétellel kezdődik, és a Krisztus mennybemenetele és Az Úr színeváltozása kompozíciókkal zárul, közvetlenül a szentély előtt. Az Ünnepi ciklus és a Szenvedéstörténet egyes jelenetei kapnak helyet a hajóban, azonban a események sorrendisége nem jellemzi az ábrázolásokat. Istenanya életének eseményeit festették meg a karzat keletre néző falán, a karzat többi részén és a narthexben pedig a templom névadó szentjének életéből vett jeleneteket láthatjuk. Emellett megjelenik az előcsarnokban Szent Kristóf a gyermek Jézussal a vállán, ami a keleti művészetben igen ritka ábrázolás (Nagy, 1994, 45. o.).

A templom falának alsó övezeteiben itt is a földi egyház képviselői sorakoznak. Az ikonográfiai program hasonló a ráckeveihez, azonban annak több, mint háromszáz önálló kompozíciót felvonultató falképciklusához képest jóval szegényesebb. Hiányzik például a hagyományosan a nyugati falon helyet kapó Utolsó ítélet ábrázolás. „A székesfehérvári templom falain az Örök Egyház kel életre, szigorú képi hierarchiájával, melynek legalján helyet foglalnak a Földi Egyház személyiségei is” (Nagy, 1994, 46. o.). A különböző forrásból táplálkozó, így több rétegű ikonográfia jellemzi ezeket a falképeket is, azzal a különbséggel, hogy itt kimarad az orosz-ukrán hatás következményeként a Ráckeven megjelenő két kompozíció, a Jézus körülmétele, illetve az Istenanya oltalma. Az archaikus elemek, valamint az újszerű, barokkos vonulat a székesfehérvári falképeknek is jellemző elemei (Nagy, 1994, 46. o.).

Ha el is fogadjuk a posztbizánci szellemiség viszonylag kései ráckevei megjelenésének magyarázataként a cincár származású megrendelők ízlését, mivel indokolható a székesfehérvári falképek tradicionalizmusa? Dejan Medaković (1971, 219. o.) szerint a periférián található szerb emlékek esetében természetes a tradíciókhoz való görcsös ragaszkodás, ami mintegy reakcióként határozható meg a környék uniós törekvéseire, amelyekkel a szerbeknek közvetlenül a beköltözésükkor szembe kellett nézniük.

Grábóc: „Félénk illuzionizmus” (Medaković, 1971, 220. o.)

A fenti két templommal ellentétben a grábóci templom épülete nem a nyugati építészet jellemző vonásait mutatja, a Mihály arkangyal tiszteletére felszentelt templom ugyanis egy bizáncias épület, egyetlen homlokzat előtti toronnyal, a szentély előtt kupolával. Ezért is véli úgy Nagy Márta (1994, 60. o.), hogy a 18. századi magyarországi egyházművészet legnagyobb paradoxona, hogy éppen ennél a templomnál nincs jelen az erre az építészeti sémára elgondolt falképrendszer. A templom kifestése ugyanis nyugati hangvételű képekkel történt.

Ezt a jelenleg egyetlen magyarországi szerb kolostort 1587-ben alapították a Dragovity kolostor szerzetesei (Davidov, 1990, 303. o.). A mai templom a korábbi helyén, 1741 végére, a nyugati homlokzathoz épített harangtorony pedig 1761-re készült el (Davidov, 1990, 305. o.). A templom belső díszítésére 1784. február 5-től került sor, ekkor írta alá a szerződést a falképek készítője, az újvidéki Andrej Saltiszt (Nagy, 1994, 60. o.). Noha a szerződés a másik festőket nem említi, az apszisban szerepel még Franz Florian Hoffman és egy segéd, a pécsi Anton neve is (Davidov, 1990, 305. o.). A falképeket három festő, a főfestő, a társa és a segédje készítette barokk-manierista szellemben (Davidov, 1990, 306. o.).

Az utolsó vacsora ábrázolása alatt látható Saltiszt szignatúrája, 1785-ös dátummal, az Ábrahám áldozata jelenet alatt a festőtárs aláírása: Franz Florian Hoffmann, 1785, ugyanitt található a pécsi segéd aláírása is (Davidov, 1990, 306. o.). Az apszis falfelületét három részre osztották: a boltozaton az Atya-Isten és a Szentlélek kapott helyet, körülöttük az angyalokkal, a következő részben jelenik meg az Utolsó vacsora és annak ószövetségi előképe, az Ábrahám áldozata, valamint az Úr látogatása Ábrahámnál kompozíció. A legalsó zónában helyezkedik el Theológus Szent Gergely, Aranyszájú Szent János, Nagy Szent Baszileiosz és Szent Miklós (Nagy, 1994, 60. o.). A proszkomidia falba mélyített fülkéjének ábrázolása: Krisztus, mezítelen felsőtesttel, kezében zászlóval, mint a Krisztus feltámadása jelenetekben (Nagy, 1994, 60. o.).

A kupolában jelenik meg az Újszövetségi Szentháromság, az alatta levő részekben pedig az Ünnepi ciklus egyes jelenetei (Jézus születése, Krisztus mennybemenetele, a Szentlélek eljövetele) kaptak helyet (Nagy, 1994, 60. o.). Ezen kompozíciók alatt helyezkednek ez az apostolok és a szerb egyház egyes képviselői. A nyugati barokk művészet kedvelt témáját, az Irgalmasság cselekedeteit festették meg a férfi és a női részt elválasztó fal keletre néző részén.

Az előző kettőhöz hasonlóan ezek a képek is al-secco technikával készültek. Egyike az első barokk elemeket alkalmazó falképeknek a szerb 18. századi festészet történetében. Kérdéses, hogy vajon a festő tudatos döntésének következtében valósultake meg ezek a barokk illuzionista festészet elemeit felhasználó képek, vagy annak a követelménynek az eredményeképpen, hogy szükség esetén át lehessen a templomot a katolikus liturgia céljaira alakítani (Nagy, 1994, 61. o.). Nyugati ikonográfiai előképek után, a barokk festészet eszköztárának segítségével (kvadratura, látszatarcitektúra, kerettel lehatárolt falképmezők, grisaille) készültek el a grábóci falképek.

Különossége ennek a kolostor-templomnak, hogy a keleti architektúrába nyugati díszítmények kerültek, szemben az előző két példával, ahol ennek pontosan az ellenkezője valósult meg (Nagy, 1994, 60. o.).

A többszázados bizánci és posztbizánci tradíciók ápolása után végül a szerb festészet sem tudta elkerülni a barokk hatását. Felmerül a kérdés, hogy a más kultúrákkal való érintkezés és az 1690-es nagy szerb népvándorlás nélkül meddig tudták volna őrizni a posztbizánci szellemiségű művészetet. Minden bizonnyal ezek a hatások a vándorlások nélkül is elkerülhetetlenek lettek volna, hiszen az utazó szerzetesek és egyházfők ebben az esetben is közvetítették volna az egyes országok kulturális eredményeit.

Jegyzet

(1) <http://muvtor.btk.ppke.hu/etalon/fogalom1.htm>

(2) Skaricza Máté református lelkész krónikája alapján vélekedik így többek között Nagy Márta (1994, 10. o.), illetve Miskei Antal (2008, 50. o.).

(3) Ma Voskopoja, Albánia

(4) Proszkomidia: téregység az apszis északi oldalán, benne az előkészületi asztal (protheszisz), amelyen a pap előkészíti a kenyeret és a bort a Szent Liturgiához (Nagy, 1994, 86. o.).

Irodalom

Davidov Dinko (1988): A magyarországi szerb festészet. *Ars Hungarica*, 16. 1. sz.

Davidov, D. (1980): *Spomenici budimske eparhije*. Beograd.

Medaković, D. (1971): *Putevi srpskog baroka*. Nolit, Beograd.

Miskei Antal (2008): *A ráckevei szerb ortodox templom*. Sophia Nostra.

Nagy Márta (1994): *Ortodox falképek Magyarországon*. Dunakönyv Kiadó, Budapest.

Šelmić, L. (2004): *Srpsko zidno slikarstvo XVIII veka*. Budućnost, Novi Sad.

A vizuális kategorizációs folyamatok elektrofiziológiai korrelátumai

A perceptuális kategorizáció a megismerés alapvető funkciója, mely lehetővé teszi a megfigyelő számára, hogy a környezetében tapasztalt információk segítségével döntéseket hozzon. Az elektroencefalográfia (EEG) alkalmazása lehetővé teszi ezen folyamatok neurális hátterének vizsgálatát. Jelen kutatás annak próbált utánajárni, hogy a vizuális kategorizáció korai elektrofiziológiai korrelátumaira milyen hatással van a bemutatott képek felismerhetősége.

A kísérletben 12 egészséges felnőtt személyt kértünk meg autó-madár kategorizációs feladat végzésére négyféle képtípus alkalmazásával: egyrészt eredeti, könnyen azonosítható fényképeket, másrészt pedig háromféle Fourier-spektrumra bontott, különböző mértékben felismerhető képeket mutattunk be. Mivel köztudott, hogy a vizuális P1 komponens az inger fizikai tulajdonságaira érzékeny, míg az N1 hullám kategorizációs folyamatokat, például állat-nem állat ingerek elkülönítését tükrözi, ezért a vizsgálatban elsősorban a P1 és N1 komponensek amplitúdóit elemeztük. Az eredmények alapján mind a helyes válaszok aránya, mind a reakcióidő jól tükrözte a négy képtípus felismerhetőségét. Ezzel összhangban, az N1 komponens esetében a kategória-hatás a képek felismerhetőségének rosszabbodásával csökkent. Meglepetésünkre a P1 komponens is mutatott hasonló változásokat, de csak a legkönnyebben felismerhető, eredeti képek esetében. Ezen eredmények arra engednek következtetni, hogy az N1 amplitúdó jól reprezentálja a feladatfüggő, kategorizációval kapcsolatos perceptuális folyamatokat, de pontosan felismerhető ingerek esetén már jóval korábban, az inger bemutatását követően 100–120 milliszekundummal is észlelhető szemantikus kategóriára érzékeny hatás.

A vizuális kategorizációs folyamatok elektrofiziológiai korrelátumai

A perceptuális kategorizáció a megismerés alapvető funkciója, mely lehetővé teszi a megfigyelő számára, hogy a környezetében tapasztalt információk segítségével döntéseket hozzon. Könnyen belátható tehát, hogy ez a folyamat mennyire fontos az egyén túlélése szempontjából, hiszen segítségével tudjuk elkülöníteni az ehető gyümölcsöket a mérgezőtől, vagy éppen az ellenséget a társaktól. A kategorizációs folyamatoknak ugyanolyan fontos faktora a differenciálás, mint a generalizálás, hiszen nem csak a környezetünkben megtalálható, fizikailag eltérő objektumokat kell egy csoportba sorolnunk, szükség esetén képesnek kell lennünk hasonló dolgok elkülönítésére is. A körülöttünk lévő tárgyak, élőlények, jelenségek több szinten is kategorizálhatók, azonban az ideális működéshez elengedhetetlen a megfelelő szint megtalálása, az aktuálisan releváns információkat és célokat szem előtt tartva (Pléh, Kovács és Gulyás, 2003).

A perceptuális kategorizációs folyamatok leírására több elmélet is létezik, mind más-képp képzelve el azt a mechanizmust, ami a kategorizációs döntés meghozatalához vezet. A klasszikus elméletek szerint a besorolás alapja bizonyos szabályok meglétén nyugszik,

így a kategóriahatárok világosak és merevek. A prototípus-elméletek alapján egy legtipikusabb elem áll a kategória központjában, és a tárgyak ettől való távolsága alapján hozunk döntést arról, hogy azok mennyire jó tagjai az egyes kategóriáknak. Végül a mentális kategorizációs elméletek a feladat kontextusának és a különböző sémáknak a szerepét hangsúlyozzák (*Pléh, Kovács és Gulyás, 2003*).

Miért fontos a kategorizáció az ember életében? Ezt talán úgy érthetjük meg legkönnyebben, ha olyan személyek nehézségeit vizsgáljuk, akik valamilyen okból kifolyólag deficittel rendelkeznek ezen a területen. Számos ilyen állapot létezik, így például a prosopagnosiában szenvedő személyek arcuk alapján nem ismerik fel családtagjaikat, barátaikat, és súlyos esetben önmagukat sem, nem tudják a látott arcokat elkülöníteni más arcoktól, illetve képtelenek új arcok megtanulására (*Kállai, Bende, Karádi és Racsomány, 2008*). Ugyanakkor az ismert tárgyfelismerési zavarokon kívül is léteznek olyan neurológiai problémák, melyek a modalitástól független kategorizáció zavarához vezetnek. Kolodny 1994-es vizsgálatában (idézi: *Gazzaniga, 2000*) Korsakoff-szindrómában szenvedő alanyok és egészséges kontrollcsoport teljesítményét hasonlította össze többféle kategorizációs folyamatot igénylő feladat elvégzése után. Mint tudjuk, a Korsakoff-szindrómás betegek súlyos amnéziában szenvednek, így Kolodny azt feltételezte, hogy ezen csoport teljesítménye gyengébb lesz a hosszútávú emlékezeti működést igénylő feladat közben (festmény-kategorizáció – mintapéldány-hasonlóság), míg más kognitív stratégián alapuló feladatvégzés közben (foltminták – prototípus-azonosítás) nem lesz ilyen jellegű romlás a teljesítményükben. A kísérletben kapott eredmények igazolták a szerző hipotézisét, melyből arra következtetett, hogy a kategorizációs stratégiák eltérőek lehetnek attól függően, hogy milyen feladat során kell alkalmaznunk őket. Ez fontos információ, hiszen segítséget nyújthat az emlékezeti deficittel rendelkezők kompenzációs stratégiáinak kialakításában, fejlesztésében. Mindehhez elengedhetetlen a kategorizációs folyamatok idegrendszeri hátterének pontos megértése, hiszen a mai napig nem tisztázott, hogy mennyire beszélhetünk modalitástól független, általános folyamatokról, és mennyire függ a perceptuális kategorizáció a korai szenzoros területek megfelelő működésétől.

Napjainkban a humán kategorizációs folyamatok pszichológiai vizsgálatára leginkább elterjedt módszerek az idegtudományi mérőeljárások. Kanwisher, McDermott és Chun 1997-es kutatásukban funkcionális mágneses rezonancia vizsgálatot (fMRI) használva azt találták, hogy a gyrus fusiformis bizonyos területeinek oxigénellátása szignifikánsan megnövekszik, ha a személyeknek arcok passzív megfigyelése volt a feladata, szemben azzal, amikor használati tárgyakat láttak. Ez az aktivitás erősebb egyenes állású, szembe fordított, nem manipulált képek esetén. Ezen eredmények a kategorizációs mechanizmusok modularista szemléletét támogatják, és elvezettek a fusiformis arcérzékeny terület ('fusiform face area', FFA) koncepciójához. Ezt a felfedezést vizsgálatok sora követte, melyek alapján még számos ilyen területet találtak az agyban, így például találtak helyekre és építményekre érzékeny részeket, vagy a testtájakra kifejezettebb aktivitást mutató területeket is (*Pléh, Kovács és Gulyás, 2003*).

Ezzel szemben egy későbbi, pozitron emissziós tomográfiát (PET) alkalmazó vizsgálatban (*Kawashima és mtsai, 2001*) azt találták, hogy növény-állat-tárgy kategorizációs feladat végzése esetén bár vannak eltérő idegi aktivitásmintázatok a különböző kategóriák bemutatása alatt, azok nem feltétlenül különböznek el egymástól markánsan, több agyterület vérrellátása változott meg mindhárom csoport prezentálása közben. Ebből arra következtethetünk, hogy noha az aktivizálódó idegi régiók mintázata összefügghet a bemutatott kategóriával, pusztán a téri eloszlás ismerete nem elegendő a kategorizációs folyamatok feltáráshoz, hiszen többnyire egymással átfedő, komplex hálózatok működése változik meg egyszerre.

Egy másik elterjedt módszer a vizuális kategorizációs folyamatok vizsgálatára az elektroencefalográfia (EEG). Az EEG mérés az agykérgi neuronok összesített elektromos aktivitását tükrözi. Az eljárás nem invazív, az elektromos jelek elvezetése a skalpra helyezett elektródák segítségével történik. Ez az eljárás csak az agykéreg felszínének működésével összefüggő jelek regisztrálására alkalmas, hiszen a mélyebb struktúrák idegi aktivitását jellemző szignál gyengülése miatt nem okoz elő a fejbőrrel elvezethető, megfelelő erősségű jelet (Pléh, Kovács és Gulyás, 2003). Az EEG előnye, hogy – szemben az agyi képalkotó eljárásokkal – jó idői felbontással rendelkezik, így alkalmas a gyorsan zajló perceptuális folyamatok nyomon követésére.

A neurális hálózatok külső inger hatására kialakuló szinkronizált működésének köszönhetően létrejövő elektromos mező sajátosságai összeköthetők a lejátszódó szenzoros, motoros és kognitív eseményekkel. Ezeket a változásokat eseményfüggő potenciáloknak (EP) nevezzük (Wilson és Keil, 2001). Az EP hullámokat különböző komponensekre bonthatjuk (pl. P300, N400, MMN), attól függően, hogy pozitív vagy negatív polaritásúak-e, az eseményhez képest milyen latenciával jelentkeznek, milyen modalitású inger hatására jönnek létre, illetve mely kognitív folyamat kísérői (Antal és mtsai, 2001). A P1 hullám latenciája hozzávetőlegesen az inger bemutatása után 100 milliszekundummal (ms) okcipitálisan jelentkezik, míg az N1 hullám 150-200 ms-mal észlelhető a parieto-okcipitális területek felett (Luck, 2005). A vizuális P1 hullám érzékeny a bemutatott stimulus fizikai tulajdonságaira, míg az N1 hullám bonyolultabb folyamatokat tükröz, és bizonyos fokú érzékenységet mutat a bemutatott inger kategóriájára.

Érdekes módon az egyik korai, ultragyors vizuális kategorizációt vizsgáló EEG tanulmányban még nem a vizuális területek felett észlelték a különböző bemutatott kategóriába tartozó ingerekkel összefüggő EP-eltérést. Thorpe és munkatársai (1996) vizsgálatukban a személyeknek go/no-go paradigmában szerepelve, 20 milliszekundumos prezentálás után kellett állat – nem állat kategorizációs döntést hozniuk. Eredményeik alapján elmondható, hogy az alanyoknál már az ingerek bemutatása után 150 ms-mal megjelent frontálisan a kategorizációs döntést kísérő korai negativitás.

Ezzel összhangban Antal és munkatársai (2000) hasonló kategorizációs feladatot alkalmaztak, azzal a különbséggel, hogy a résztvevőknek nem go/no-go feladatot kellett végezniük, hanem mindkét bemutatott kategóriára (állat – nem állat) gombnyomással kellett válaszolniuk, megerősítve ezzel, hogy a korai kiváltott válaszok nem a motoros válasz és válaszinhibíció közti különbségekből származnak. A szerzők szerint a különböző feladatok használata miatt lehetséges az is, hogy Antal és munkatársai nemcsak frontális, hanem temporális és parietális területek fölött is regisztráltak a perceptuális kategorizációt tükröző elektromos aktivitást.

A P1 komponens megjelenése még nem összeköthető a tudatosuló folyamatokkal, az azonban vitatott, hogy az N1 komponens már tükrözi-e a tudatos folyamatokat. VanRullen és Thorpe (2001) EEG vizsgálatukban állat – jármű kategorizációs feladat segítségével azt találták, hogy bár a kategória-hatás korán, már 75–80 ms-mal az inger bemutatása után elkezd szignifikánsan megjelenni, ez inkább csak korai vonásdetekciós folyamatokkal hozható összefüggésbe, így nem korrelál a viselkedéses adatokkal egészen nagyjából 150 ms-ig. Ennek ellenére, a viselkedéses eredmények és az EP-k együtt járása alapján nem állapítható meg, hogy a folyamat tudatos-e, de ezen változások már lényegesen befolyásolják a tudatos döntéseket. Ezzel szemben, Johnson és Olshausen (2003) kategorizációs vizsgálata alapján a korai, 135 ms-nál jelentkező különbség csak az ingerek fizikai tulajdonságainak köszönhető, és a tudatossággal összefüggő komponensek csak később, 150–300 ms között jelentkeznek.

A tudatos folyamatok idegtudományi vizsgálata igen nehéz, és gyakran a vizsgálati személyek viselkedéses visszajelzésein alapulnak. Egy nemrég közölt vizsgálat rámutatott azonban arra, hogy a viselkedéses változók sem feltétlenül korrelálnak a tudatosulás

mértékével, és látórendszerünk számunkra tudatosan nem értelmezhető jellemzők alapján is befolyásolhatja döntéseinket. Honey és munkatársai (2008) viselkedéses vizsgálatukban azt a jelenséget használták ki, hogy arcokat ábrázoló ingerek esetén gyorsabban tudunk egy képpel kapcsolatosan döntéseket hozni. A személyeknek két bemutatott képről kellett gyors szemmozgással döntést hoznia, de könnyen felismerhető, eredeti fényképek mellett Fourier-spektrumra bontott, majd bizonyos fokig összekevert ingereket is alkalmaztak. Eredményeik alapján a résztvevők még akkor is gyorsabb döntést hoztak az arcokat ábrázoló képekről, ha a módosítás miatt azok egyáltalán nem voltak felismerhetők. Mindez arra utal, hogy a kategorizációs folyamatok részben olyan alacsony szintű információon alapulnak, melyek még a módosítás után is megmaradtak a képeken, azonban nem társulnak tudatos felismeréssel.

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy mai napig nem egyértelmű, hogy agyunkban hol és mikor zajlanak le azon folyamatok, amelyek lehetővé teszik a gyors és pontos vizuális kategorizációt. Jelen kutatás célja annak megállapítása volt, hogy a bemutatott képek felismerhetősége milyen hatással van a vizuális feldolgozás elektrofiziológiai korrelátumaira egy kategorizációs feladatban. A korábban ismertetett EEG vizsgálatokkal ellentétben mi ugyanazon képek különböző mértékben módosított változatait alkalmaztuk annak érdekében, hogy külön tudjuk választani a fizikai jellemzők (kontraszt, luminancia, szín, stb.) hatását a tudatos azonosítási és kategorizációs folyamatoktól. Hipotézisünk szerint a korai P1 hullám amplitúdója inkább az ingerek fizikai tulajdonságaira lesz érzékeny, míg az N1 hullámé kategorizációs folyamatokat tükröz majd. Feltételeztük továbbá, hogy az N1 hullám kategória-érzékenysége a képek felismerhetőségének rosszabbodásával csökkeni fog. Amennyiben ilyen hatás a viselkedéses változókkal (teljesítmény és reakcióidő) párhuzamosan megjelenik, az arra utalhat, hogy az N1 hullám olyan idegi aktivitást reprezentál, amely lényegesen meghatározhatja a tudatos döntéseket.

Módszerek

Résztvevők

Kutatásunkban 12 egészséges, jobbkezes személy vett részt: 7 lány, 5 fiú ($M(\text{átlagéletkor}) = 21,83$, $SD = 1,11$). Rákérdeztünk a személyek látásélességére, ami minden esetben szükség szerint korrigálva volt. A résztvevők egyike sem szenvedett fejlődési, pszichiátriai vagy neurológiai rendellenességben.

Mivel a személyek által végzett feladat egy egyszerű kategorizációs feladat volt, az EEG módszere pedig egy nem invazív eljárás, joggal feltételezhető, hogy nem okoz semmiféle károsodást vagy terhelést. A vizsgálatban résztvevő személyeket tájékoztattuk a kísérleti módszerekről, az esetleges kellemetlenségekről (kontaktzselé használata), valamint biztosítottuk őket a bizalmas adatkezelés felől is; a beleegyező nyilatkozatot valamennyien aláírták. Mivel vizsgálatunk kapcsán nem merültek fel etikai kérdések és kifogások, etikai jóváhagyásra nem volt szükség. A személyek semmiféle fizetségben vagy jutalomban nem részesültek a részvételért.

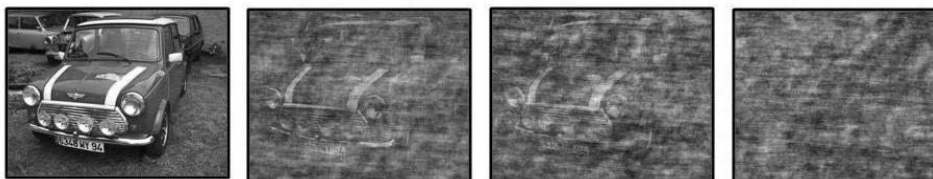
Ingerek

Kutatásunkban az ingerek bemutatása, a feladatban nyújtott teljesítmény és reakcióidő rögzítése, illetve az EEG triggerjelek adása a Presentation számítógépes programmal (Neurobehavioral System Inc., USA) történt.

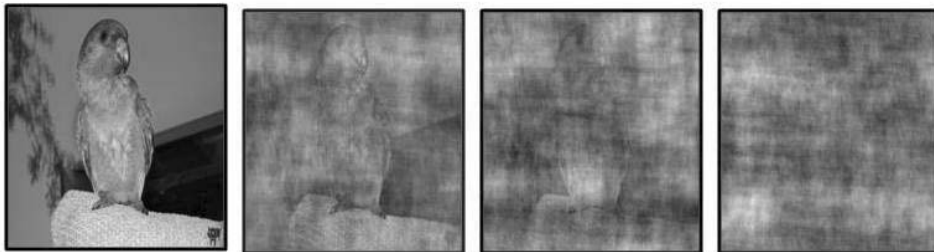
A kísérleti személyeknek autókat, illetve madarakat ábrázoló színes képeket mutattunk be. A képeket az internetről válogattuk, a célingerek (autó vagy madár) mindegyiken könnyen azonosíthatóak voltak, méret, luminancia, illetve összetettség tekintetében megegyez-

tek. Összesen négyféle képtípust (kondíciót) alkalmaztunk: egyrészt eredeti, könnyen azonosítható, másrészt pedig háromféle Fourier-spektrumra bontott, majd fázisuk szerint különböző mértékben összekevert képeket állítottunk elő. Az eljárás elterjedt módja a kognitív idegtudományban kontrollképek előállításának, és lehetővé teszi a képek felismerhetőségének manipulálását, miközben megtartja a képek térbeli frekvenciáit, az egyes frekvenciák orientációját, a színeket, a luminanciát és egyéb fizikai paramétereket. A Fourier-módosított képeket a Matlab (MathWorks Inc., Natick, USA) szoftver segítségével állítottuk elő és egy előzetes tesztelést követően választottunk ki. A manipuláció mértékét az egyes frekvenciaösszetevők fázisának random keverésének mértéke jelzi. Ez egy 0 és 100 közötti érték, ahol a 100-as a manipuláció hiányát, a 0 pedig a teljesen random fáziskeverést jelzi (ez utóbbi felismerhetetlen ingerek előállítását jelenti). A tesztelési fázisban 10 személy végzett autó-madár kategorizációs feladatot hatféle, különböző mértékben felismerhető zajos képtípuson. A résztvevőknek bal, illetve jobb egérgombot kellett nyomni annak megfelelően, hogy autót vagy madarat véltek felfedezni a képernyőn. Ezen adatok elemzését követően a Fourier 50-es, 40-es és 0-ás képek mellett döntöttünk, így az ingerek között az eredeti képek mellett olyan képtípusok szerepeltek, amelyek könnyen, közepes mértékben, illetve egyáltalán nem voltak azonosíthatóak. A négyféle kondícióban autó-madár kategóriánként 30–30, azaz összesen 240 képet mutattunk be, random sorrendben. A kutatásban használt képekre az 1. ábrán látható példa.

A



B



1. ábra. Az ábrán a kutatásokban használt ingerekre látható példa, a felső sorban az autókra, az alsóban a madarakra

Kísérleti elrendezés

A személyek a feladatot egy elsötétített, hangszigetelt és elektromosan árnyékolt szobában végezték. Egy monitor előtt ültek úgy, hogy kényelmesen elérjék a számítógépes egetret. Az elektródák felhelyezését követően megkértük őket, hogy a lehető legkevesebbet mozgassák a fejüket, illetve hangsúlyoztuk, hogy próbálják meg minél gyorsabban megnyomni a megfelelő gombot. A válaszgombok az egér bal, illetve jobb billentyűi voltak. A résztvevők egy fele az egér bal gombját, a másik fele pedig jobb gombját nyomta meg autó esetén, hogy az oldaliság ne befolyásolja a kapott eredményeket. Az adatfelvételkor a részt-

vevők először a képernyőn megjelenő instrukciót olvasták el, majd annak érdekében, hogy biztosak legyünk abban, hogy az alany megértette a feladatot, szóban is megismételtük azt. A személyek egy gombnyomással indították a kísérletet. A képernyőn elsőként 1000ms-ig egy fixációs pont, majd ezt követően a négy kondíció valamelyikéből egy kép jelent meg, amelyet a személy 500ms-ig látott. A program a következő képet a választógomb lenyomását követően 1000ms elteltével jelenítette meg. Annak érdekében, hogy elkerüljük az esetleges gyakorlási hatást, az alanyok minden képet csak egyszer láttak.

A vizsgálat során ugyanezen képek szürkeárnyaltos, illetve más módszerrel manipulált változatait is bemutattuk a kísérleti személyeknek, azonban az e képekre kapott adatok nem szerepelnek jelen dolgozatban. Az összesen bemutatott képek száma miatt a regisztráció 3 blokkban történt és mintegy 30 percig tartott

EEG-regisztráció

Az EEG-adatok felvételéhez a BioSemi cég (BioSemi B.V., Amszterdam, Hollandia) 32 csatornás EEG készülékét és a rendszerhez tartozó szoftvert használtunk.

Az elektródákat a nemzetközi 10–20-as rendszernek megfelelően helyeztük el a skalpon egy előre gyártott BioSemi EEG sapka segítségével. Az elektródákat az alábbi koordinátáknak megfelelően helyeztük el: Fp1, Fp2, AF3, AF4, Fz, F3, F4, F7, F8, FC5, FC6, Cz, C3, C4, T7, T8, CP5, CP6, Pz, P3, P4, P7, P8, PO3, PO4, PO7, PO8, Oz, O1, O2, TP9, TP10. Annak érdekében, hogy a későbbiekben kiszűrhessek a pislogással és egyéb szemmozgásokkal kapcsolatos műtermékeket, a vertikális szemmozgások regisztrálásához a bal szem fölé és alá elektródákat helyeztünk el. A regisztráció során a referencia és a föld elektródák a P1 és P2 lokalizációban voltak. Minden elektróda impedanciája 10kOhm alatti volt. Az adatrögzítés 0,01Hz-es és 100Hz-es szűrők segítségével történt.

Az EEG-adatok elemzése

Az EEG-adatok elemzéséhez a Matlab szoftver EEGLAB programcsomagját (*Delorme és Makeig, 2004*) alkalmaztuk. Első lépésben az adatokat 1100ms (az inger bemutatását megelőző 100ms-os, illetve a bemutatást követő 1000ms-os szakasz) hosszú szakaszokra szegmentáltuk, majd ezt követően a kategóriáknak és kondícióknak megfelelően szétválogattuk. Csak azokat a szakaszokat tartottuk meg, ahol az alany a kép bemutatását követő 1000ms-on belül megnyomta a megfelelő választógombot. A pislogással és egyéb szemmozgással kapcsolatos műtermékeket az általunk használt program segítségével szűrtük ki, majd annak érdekében, hogy biztosak legyünk abban, hogy minden műterméket tartalmazó szakaszt eltávolítottunk, az adatokat szabad szemmel is végignéztük. Az átlagolást követően 20Hz-es alul áteresztő szűrővel távolítottuk el a magasabb frekvenciákat.

Kutatásunkban a P1 és N1 komponensek amplitúdóját elemeztük. Mivel a P1 hullám maximuma az sokcipitális, az N1 hullámé pedig a parieto-okcipitális régiók felől vezethető el, így vizsgálatunkban az ezen területen elhelyezett elektródákon regisztrált jeleket elemeztük (PO7-es illetve PO8-as elektródák). Minden személynél kondícióként, kategóriaként, illetve hemiszfériumként rögzítettünk egy értéket, amelyeken később statisztikát végeztünk. Kísérletünkben abszolút amplitúdóval számoltunk.

Statisztika

A viselkedési adatok esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy befolyással van-e rájuk a kondíció (eredeti, Fourier 50-es, fourier 40-es és fourier 0-s képek), a kategória (autómadár), illetve ezek interakciója. A reakcióidőt személyenként és kondícióként mediánokban számoltuk ki, a teljesítményt pedig a jó válaszok aránya adja. Az adatok

elemzése során 2 (kondíció) \times 2 (kategória) elrendezésű ismételt méréses varianciaanalízist használtunk.

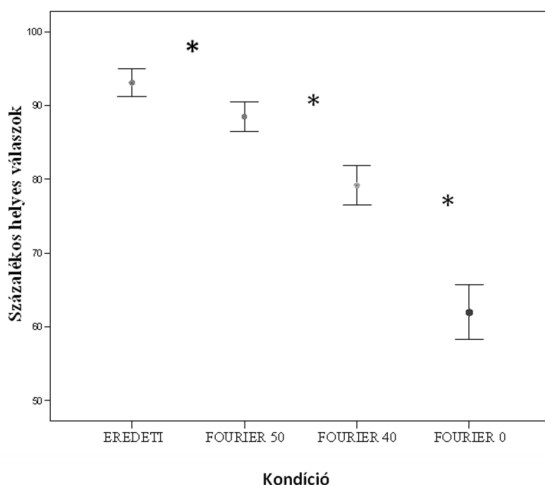
Megnéztük, hogy a P1-es és az N1-es hullám amplitúdójára milyen hatással van a kondíció (a képes felismerhetősége), a kategória (autó-madár), a lateralitás (jobb és bal oldali okcipito-parietális elvezetés), illetve ezek interakciója. Vizsgálatunk során a leginformatívabb eredmény a kategória-kondíció interakció volt, hiszen ez jellemzi, hogy a kategóriák közötti különbség eltér-e az egyes kondíciók között. Az EEG-adatok elemzése során a 4 (kondíció) \times 2 (kategória) \times 2 (elektroda) elrendezésű ismételt méréses ANOVA mellett olyan varianciaanalízist is lefuttattunk, ahol a kondíciókat páronként vittük be annak érdekében, hogy a közöttük lévő különbségeket felderítsük.

Az adatok elemzésére az SPSS statisztikai programot (SPSS Inc., Chicago, USA) használtuk.

Eredmények

Viselkedési adatok

Kutatásunkban a teljesítmény elemzése során szignifikáns kondíció főhatást figyeltünk meg ($F(3,9)=84,581$; $p<0,001$), a páronkénti összevetés alapján pedig elmondható, hogy a különböző képtípusokra adott jó válaszok aránya minden esetben szignifikánsan eltér egymástól. A páronkénti összehasonlítás statisztikáját a 2. ábra mutatja. Szignifikáns kategória főhatást nem találtunk, így a továbbiakban a kategóriahatást nem vizsgáltuk kondíciópárookra lebontva.

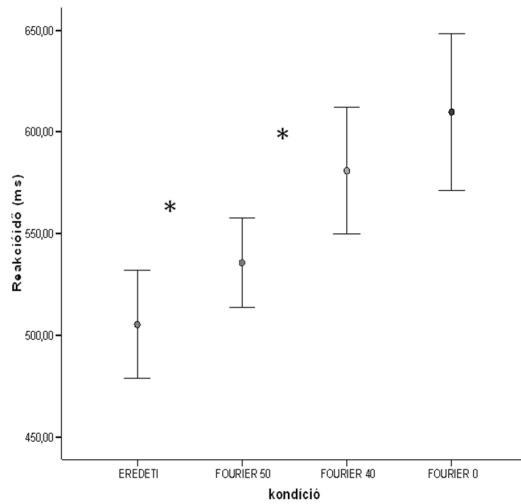


2. ábra. A százalékos helyes válaszok és a hozzájuk tartozó átlagos hiba kondíciók szerint. A csillag a szignifikáns különbségeket jelöli ($p<0,05$).

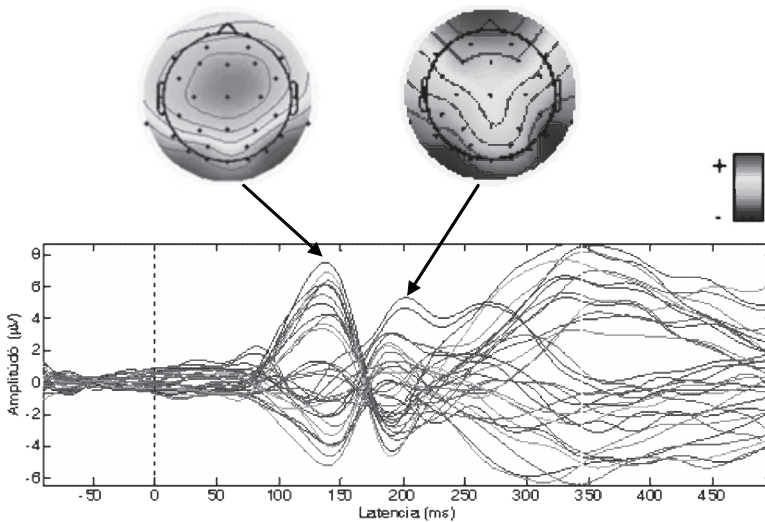
A 4 kondíció összehasonlítása során a reakcióidő esetében – a teljesítményhez hasonlóan – szignifikáns kondíció főhatást találtunk ($F(3,9)=6,866$; $p=0,011$), a páronkénti összehasonlítás pedig a Fourier 0-ás és Fourier 40-es párok kivételével minden esetben szignifikáns eltérést mutatott a különböző kondíciók között. Az eredményeket a 3. ábra szemlélteti.

EEG-adatok

Az elemzéssel kapott eseményfüggő potenciálokat az összes elektródán a 4. ábra szemlélteti. Jól látható, hogy mind a P1, mind az N1 esetében a skalpeloszlás szimmetrikusan, a hátsó okcipito-temporális régió felett mutat maximumot.



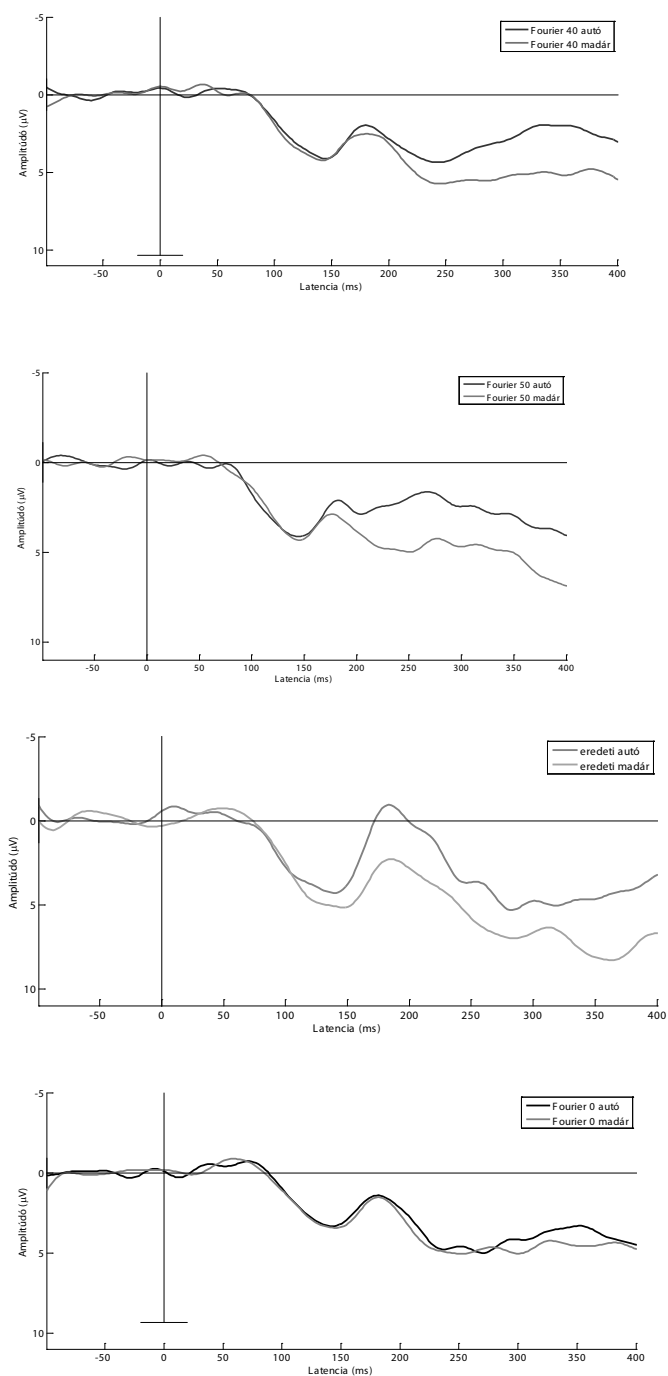
3. ábra. A reakcióidő és a hozzá tartozó átlagos hiba. A csillag a szignifikáns különbségeket jelöli ($p < 0,005$).



4. ábra. 32 csatornán regisztrált eseményfüggő potenciálok egymásra vetítve. Jól látható a 140ms körül kiemelkedő P1-es, valamint a 190ms körüli N1-es komponens (nyilak). A 350ms körüli komponens a P3-as potenciál, amely jelen tanulmányban nem került elemzésre. Mindkettő esetében a skalposzlás a hátulso okcipito-temporális régió feletti maximumot mutat.s

Az eseményfüggő potenciálokat minden kategóriára, minden kondícióban jobb oldali elvezetéssel az 5. ábra mutatja.

Az 1. táblázat a P1 és N1 amplitúdók átlagértékeit és szórását mutatja be az összes kondícióban, mindkét kategória esetén.



5. ábra. Az eseményfüggő potenciálok a PO8-as elektródán. Jól látható, hogy a felismerhetőség rosszabbodásával a kategóriák (autó-madár) N1 komponenseinek amplitúdója közötti különbség csökken

1. táblázat. Az átlag amplitúdók (μV -ban) és szórások mindkét kategóriára, mind a 4 kondícióban

| | P1 | | N1 | |
|------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|
| | Autó | Madár | Autó | Madár |
| EREDETI | 6,066 +/- 1,160 | 7,203 +/- 1,118 | -5,943 +/- 1,598 | -0,367 +/- 1,231 |
| FOURIER 50 | 5,569 +/- 1,050 | 6,345 +/- 1,165 | -1,938 +/- 1,253 | -0,243 +/- 1,119 |
| FOURIER 40 | 6,132 +/- 0,906 | 6,466 +/- 1,110 | -2,095 +/- 0,906 | 1,065 +/- 1,019 |
| FOURIER 0 | 5,848 +/- 0,794 | 5,703 +/- 0,818 | -1,351 +/- 0,771 | -1,005 +/- 0,812 |

A P1 komponens vizsgálata során kategória főhatást találtunk ($F(1,11)=6,107$; $p=0,031$), tehát elmondható, hogy az autó és madár kategóriára jelentkező amplitúdók szignifikánsan különböznek egymástól. Annak megállapítására, hogy ez a különbség mely képtípusok közötti eltérésekből fakad, további 2 (kondíció) \times 2 (kategória) \times 2 (elektroda) elrendezésű ismételt mérés ANOVA-kat végeztünk, páronként összehasonlítva a kondíciókat. A páronkénti összehasonlítás statisztikája a 2. táblázatban található.

2. táblázat. A P1 komponens elemzése során a 4 kondíció páronkénti összehasonlításakor alkalmazott ismételt mérés ANOVA F-értékei

| | Kategória főhatás | Kondíció főhatás | Kategória-kondíció interakció |
|-----------------------|-------------------|------------------|-------------------------------|
| Eredeti-Fourier 50 | 6,856* | 1,995 | 0,276 |
| Eredeti-Fourier 40 | 6,170* | 0,329 | 0,763 |
| Eredeti-Fourier 0 | 1,680 | 2,386 | 4,096# |
| Fourier 0-Fourier 50 | 1,033 | 0,092 | 2,902 |
| Fourier 0-Fourier 40 | 0,145 | 0,912 | 0,369 |
| Fourier 40-Fourier 50 | 2,502 | 0,706 | 0,497 |

$p<0,1$ * $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Az N1 hullám elemzését követően szignifikáns kategória főhatást ($F(1,11)=41,57$; $p<0,001$), illetve kondíció \times kategória interakciót ($F(3,9)=8,491$; $p=0,005$) találtunk, tehát elmondható, hogy a bemutatott képtípussal változik a kategóriák közötti különbség. Hogy feltárjuk, mely képtípusok közötti különbségekből ered ez az eltérés, további 2 (kondíció) \times 2 (elektroda) \times 2 (kategória) elrendezésű ismételt mérés ANOVA-kat végeztünk, páronként összehasonlítva a kondíciókat. A páronkénti összehasonlítás eredményeit a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. Az N1 hullám elemzése során a 4 kondíció páronkénti összehasonlításakor alkalmazott ismételt mérés ANOVA F-értékei

| | Kategória főhatás | Kondíció főhatás | Kategória-kondíció interakció |
|-----------------------|-------------------|------------------|-------------------------------|
| Eredeti-Fourier 50 | 29,121*** | 8,569* | 12,897** |
| Eredeti-Fourier 40 | 92,848*** | 3,477# | 12,113** |
| Eredeti-Fourier 0 | 34,859*** | 2,975 | 24,999*** |
| Fourier 0-Fourier 50 | 10,072** | 1,109 | 7,408* |
| Fourier 0-Fourier 40 | 7,183* | 0,036 | 4,048# |
| Fourier 40-Fourier 50 | 26,184*** | 1,400 | 1,949 |

$<0,1$ * $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Megvitatás

Vizsgálatunk célja annak feltárása volt, hogy a bemutatott ingerek felismerhetőségének módosítása miként befolyásolja a vizuális P1 és N1 amplitúdókat. Eredményeink alapján mind a reakcióidő, mind a helyes válaszok aránya jól tükrözte az egyes képtípu-

sok felismerhetőségét. Ezzel összhangban, az N1 komponens esetében a kategória-hatás a képek felismerhetőségének rosszabbodásával csökkent. Mindemellett a P1 komponens is mutatott hasonló változásokat, de csak a könnyen azonosítható, eredeti fényképek esetén. Bár ezen eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az N1 amplitúdó jól reprezentálja a kategorizációval kapcsolatos, feladatfüggő perceptuális folyamatokat, arra a kérdésre, hogy ezt mennyire befolyásolja a frontális területek top-down hatása, valamint hogy az N1 aktivitása tudatosuló folyamatokat reprezentál-e, nem kaptunk egyértelmű választ.

Meglepőnek tűnhet, hogy már egy olyan korai komponens, mint a P1 hullám is mutat kategória-érzékeny hatást, ugyan csak az eredeti képek esetén, és nem a különböző, módosított kondíciókon keresztül. Honey és munkatársai 2008-as viselkedéses vizsgálatukban azt találták, hogy arcokról nagyon gyorsan hozunk kategorizációs döntés, még akkor is, ha azok nem felismerhetők, és a döntés nem tudatosul, tükrözve a perceptuális feldolgozással kapcsolatos, tudat előtti folyamatokat. Vizsgálatunkban az autók és madarak rövid időre történő bemutatása esetén az eredeti fényképek elég jellegzetes fizikai tulajdonsággal rendelkezettek ahhoz, hogy a bemutatott ingerek sajátosságai alapján kialakuljon egy korai, még nem tudatos kategória-hatás. Amennyiben e komponens ténylegesen kategorizációs folyamatokat is reprezentálna, úgy a jól felismerhető, Fourier 50-es képcsoportnál is tapasztaltunk volna hasonló eltéréseket. Eredményeinkhez hasonló hatást talált EEG kutatásában Johnson és Olshausen (2003) is, ahol a szerzők a megjelölt korai különbséget az ingerek fizikai eltéréseinek tulajdonították.

A P1 hullámmal szemben az N1 komponens tudatosulásban betöltött szerepe vitatott. Bár jelen vizsgálat eredményei alapján is elmondható, hogy a viselkedéses adatok és az N1 hullám változásai korrelálnak egymással, hiszen a teljesítményromlás és a reakció-idő-nyúlás csökkenő autó-madár amplitúdó-különbséggel járt, ez az összefüggés nem elegendő annak kijelentéséhez, hogy az N1 komponens már a tudatos működéseket tükrözi. Thorpe és munkatársai egy 1996-os vizsgálatukban már az inger bemutatása után 150ms-mal megjelenő korai negativitást is a tudatos folyamatokkal hozták összefüggésbe, azonban egy későbbi, VanRullen-nel közös munkájában (2001) már óvatosabban fogalmaz a komponens tudatos működésekben betöltött szerepét illetően. Ezzel szemben Johnson és Olshausen (2003) szerint a tudatosulással együtt járó potenciálok nem jelentkeznek az inger prezentálást követően egészen 150–300ms-ig. Feltételezhető tehát, hogy az N1 már összefügg a tudatos folyamatokkal, azonban az még nem tisztázott, hogy változásai mennyire tükrözik pontosan ezen működéseket. Fontos azonban megjegyezni, hogy a felsorolt vizsgálatok eltérő paradigmákat és ingeranyagot alkalmaztak, illetve nem azonos agyi területek felett találtak változásokat. Egyes kutatási eredmények alapján úgy tűnik, hogy az N1 komponens általános diszkriminációs folyamatokat is tükröz, és az asszociációs kérgi területek felől érkező, úgynevezett top-down hatások is befolyásolják, mivel ugyanarra az ingerre az elvégzendő feladattól függően változhat a megjelenése (Vogel és Luck, 2000). Az N1 hatás függhet továbbá a döntési nehézségtől is (Hopf és mtsai, 2002), így például vizsgálatunkban tükrözheti a módosított Fourier-ingerek felismerésének nehézségét is.

Emellett meg kell jegyeznünk azt is, hogy az egyes vizsgálatokban jelentős latenciakülönbségekkel nevezik meg az N1 komponens, mely eltérések jelentősek lehetnek az idegrendszer feldolgozási sebességét figyelembe véve. Így például, ha a korábbi munkákat vesszük alapul, vizsgálatunkban a P1 komponens latenciája szerint még a korai, nem tudatosuló potenciálokkal vethető a leginkább össze, míg az N1 hullámunk latenciája szerint már számos szerző vizsgálatában a tudatos működésekkel kerülne összefüggésbe (Johnson és Olshausen, 2003; VanRullen és Thorpe, 2001).

Összegezve tehát elmondható, hogy míg az N1 komponens megjelenése jól reprezentálja a feladatfüggő, kategorizációval összefüggő perceptuális folyamatokat, könnyen

felismerhető ingerek esetén már jóval korábban megjelenik ez a szemantikus kategória-érzékeny hatás. Eredményeink alapján nem állapítható meg pontosan, hogy az N1 hullám változásai mennyire tükröznék perceptuális, és mennyire tudatos folyamatokat, azonban a viselkedéses és elektrofiziológiai adatok korrelációjából arra következtethetünk, hogy ezen komponens megjelenésére már hatnak magasabb rendű kognitív folyamatok is.

Irodalom

- Antal, A., Kéri, Sz., Kovács, Gy., Janka, Z. és Benedek, Gy. (2000): Early and late components of visual categorization: an event-related potential study. *Cognitive Brain Research*, 9. sz. 117–119.
- Antal A., Kéri, Sz., Kovács, Gy., Liszli, P., Janka, Z. és Benedek, Gy. (2001): Event-related potentials from a visual categorization task. *Brain Research Protocols*, 7. sz. 131–136.
- Delorme, A. és Makeig, S. (2004): EEGLAB: an open source toolbox for analysis of single-trial EEG dynamics including independent component analysis. *J Neurosci Methods*, 134. 1. sz. 9–21.
- Gazzaniga, M. S. (2000): *The New Cognitive Neurosciences*. The MIT Press, Cambridge.
- Honey, C., Kirchner, H. és VanRullen, R. (2008): Faces in the cloud: Fourier power spectrum biases. *Journal of Vision*, 12. sz. 1–13.
- Hopf, J. M., Vogel, E., Woodman, G., Heinze, H. J. és Luck, S. J. (2002): Localizing Visual Discrimination Processes in Time and Space. *Journal of Neurophysiology*, 88. sz. 2088–2095.
- Johnson, J. S. és Olshausen, B. A. (2003): Timecourse of neural signatures of object recognition. *Journal of Vision*, 3. sz. 499–512.
- Kállai J., Bende I., Karádi K. és Racsmány M. (2008): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Kanwisher, N., McDermott, J. és Chun, M. M. (1997): The Fusiform Face Area: A Module in Human Extrastriate Cortex Specialized for Face Perception. *The Journal of Neuroscience*, 17. sz. 4302–4311.
- Kawashima R., Hatano G., Oizumi K., Sugiura M., Fukuda H., Itoh K., Kato T., Nakamura A., Hatano K. és Kojima S (2001): Different neural systems for recognizing plants, animals, and artifacts. *Brain Research Bulletin*, 3. sz. 313–317.
- Luck, S. J. (2005): *An Introduction to the Event-Related Potential Technique*. The MIT Press, Cambridge.
- Pléh Cs., Kovács Gy. és Gulyás B. (2003): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Thorpe, S., Fize, D. és Marlot, C. (1996): Speed of processing in the human visual system. *Letters to Nature*, 381. sz. 520–522.
- VanRullen, R. és Thorpe, S. J. (2001): The Time Course of Visual Processing: From Early Perception to Decision-Making. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4. sz. 454–461.
- Vogel, E. K. és Luck, S. J. (2000): The visual N1 component as an index of a discrimination process. *Psychophysiology*, 37. sz. 190–203.
- Wilson, R. A. és Keil, F. C. (2001): *The MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*. The MIT Press, Cambridge.

Melléklet

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Pszichológia Intézet

6722 Szeged, Egyetem u. 2.

Tel.: (62)544-509

Tel.+Fax: (62)544-509

University of Szeged

Faculty of Arts

Institute of Psychology

Egyetem u. 2., H-6722 Szeged

Phone: (36 62) 544-509

Phone and Fax: (36 62) 544-509

Etikai jóváhagyás alóli mentességet bejelentő űrlap

A kutatás mentesül a Tanszéki Etikai Bizottság jóváhagyása alól, ha a kutatásról joggal feltételezhető, hogy nem okoz semmiféle terhelést, károsodást vagy sérelmet a résztvevők számára, és/vagy a kutatás nem érint fokozott körülményt igénylő populációt (mint pl. betegek, börtönbüntetést töltők, kis gyermekek, kisebbségi csoportok). Az etikai jóváhagyást nem igénylő kutatásban éppen úgy be kell tartani a pszichológiai kutatás etikai szabályait (v.ö. Tanszéki Etikai Kódex II/6 pont), mint a jóváhagyást igénylő kutatásokban.

1. A kutatást végző diák(ok) neve: Győri-Dani Dóra, Rokszin Adrienn

2. A kutatásért felelős oktató neve, beosztása: Dr. Csifcsák Gábor, egyetemi tanársegéd

3. A kutatás címe: A VIZUÁLIS KATEGORIZÁCIÓS FOLYAMATOK ELEKTROFIZIOLÓGIAI KORRELÁTUMAI

4. A kutatás melyik kategóriába esik:

- kurzus munka; ebben az esetben, kurzus neve
- műhelymunka
- szakdolgozati munka
- X TDK munka
- egyéb:

5. Az etikai mentesség indoklása a megfelelő kategória aláhúzásával:

a/ oktatási vagy nevelési módszerek vizsgálata,

b/ névtelen kérdőíves felmérések,

c/ személyiségi jogot nem sértő, nyilvános helyen történő természetes megfigyelés,

d/ munkakör, illetve szervezeti hatékonyság kutatás, amely nem jelentenek kockázatot

X egyéb: nem invazív mérőeljárás használata, egészséges felnőtt önként jelentkezőknél, anonim adatkezelés, informált beleegyezés

Szeged, 2010. november 10.

Oktató aláírása



A Gondolat Kiadó könyveiből

A hús, ami minket (t)akar

Mi az a speciálisan filmes elem a feszültségkeltés mechanizmusában, mely a horror irodalmi változatában nem található meg? A rémületnek azt a pillanatát nevezhetjük ilyennek, amikor látványként is élénk tárul a borzalom, a horrorok elengedhetetlen kelléke: a szörnyeteg. (1) Az abnormalitás, a megbomlott rend reprezentánsa ő a maga testi valójában. E pillanat a suspense és a meglepetés különös fúziójaként írható le a maga összetettségében (2), hiszen a horrorfilm már műfaji megjelölésével (3) is előkészíti a nézőt a bekövetkező tetőpontra, a rettenet vizuális felfedésére.

A néző nem feltétlenül tud többet a szereplőknél, ugyanakkor a meglepetés erejével bír a bekövetkező esemény, mégpedig a látvány hatásmechanizmusán keresztül, mely feltárja számunkra az addig ismeretlen, elképzelhetetlen, irracionális szegmentumot. Az ilyen csúcspontokat egy hosszas feszültségnövelés előzi meg, melyben fontos szerepet játszik a hangulat, az atmoszféra megteremtése, a képen kívüli hanghatások, a nem diegetikus, effekt-funkciójú zene használata s az esemény késleltetése. A legtöbb horrorfilm hatásmechanizmusa erre az elbeszéléstechnikai láncolatra támaszkodik. (4)

A horror-testek funkciója

Egyes szerzők a horrorfilmet azon műfajok egyikének szokták tekinteni, melyeknek alapvetően a fizikai hatás (esetünkben a félelem) kiváltása a céljuk. Noël Carrol (1987, 53. o.) szerint a horrorhoz szükséges két elengedhetetlen hatás a félelem és az undor kiváltása a nézőkből. Ezzel elkötelezi magát a kognitív filmelméleti szempontok mellett. Mások erős kritikával illetik ezt az állítást. (5) Mindenesetre ettől a vitától függetlenül kijelenthetjük, hogy a horrorfilm műfaja általában az először ismeretlen fenyegetés megjelenését teszi meg az egyik kulcsmomentumává. Ezt pedig úgy valósítja meg, hogy a narratíva szerkezeti tetőpontok, felfedési (revelatív) pillanatok köré szerveződik, és felvezető, illetve levezető szakaszok ölelik körül ezeket a centrális jeleneteket. Ez még olyan esetekben is igaz, amikor test vagy láthatóság nélküli jelenségekkel állunk szemben, mint a kísértetek és a láthatatlanság (*Másvilág* [*The others*], 2001; *Árnyék nélkül* [*Hollow man*], 2000). Látványuk ugyanis minden esetben lesz, függetlenül attól, hogy a diegézis szerint nincsen hús-vér testük, vagy nem látja őket a többi szereplő.

Kivételek persze szép számmal akadnak. Ki kell térnünk rá, hogy van a horrornek egy olyan alműfaja, melyben az ismeretlen fenyegetés nem egy szörnyeteg, hanem egy emberi lény tettei lesznek szörnyűek, brutálisak és visszataszítóak. Ezeket nevezhetnénk „belső szörnyetegeknek” is. Az ezredforduló utáni terméskből itt olyan filmekre kell gondolni, mint a *Motel* (*Hostel*, 2005), a *Fűrészes* (*Saw*, 2004) és folytatásai, vagy *Az emberi százlábú* (*The human centipede* [*first sequence*], 2009) örült gonosztevői. A horrornak – úgy tűnik – szükség van sokkoló jelenetekre és látványokra, ezért ezekben az esetekben az antihős tetteit és azoknak következményeit, tehát az áldozatok képét (testét) bemutató részeket tekinthetjük analógnak a szörny sokkoló látványának funkciójával. Láthatjuk, hogy itt szétválik a máshol két szervesen összetartozó tényező: a szörny teste és a rémület forrása. (6)

A felállított elmélet szempontjából még problematikusabbnak tűnő típus az, amikor a lény egyáltalán nem jelenik meg. Az első ilyen jelentős mű a *Macskaemberek* (*Cat people*, 1942) volt, s remek ezredfordulós példája a típusnak az *Ideglelés* (*The Blair Witch Project*, 1999), ahol végig éreztetik a feszültséget, de a lények felfedése sosem történik meg. Kijelenthetjük, hogy itt pontosan azzal a nézői elvárással játszanak a filmek, mely a szörny leleplezésére, meglátására irányul. Vagyis a nem-megmutatás nagyon is tudatos megkomponáltsága sem tud elvonatkoztatni a szörny testi látványának mozzanatától, még ha negatív formában kerül is kidolgozásra ez a központi horror-funkció. (7) A horror-test az a speciális tárgy a filmben, amelynek megmutatása (leleplezése) köré szerveződik a horrorok narratívája. Mindezek alapján megkülönböztethetünk kétféle test-funkciót: a fenyegető testet, ami a félelem tárgya a filmben; és a borzasztó testet, ami az undorral, az iszonyattal hozható összefüggésbe a szüzsén belül.

Carroll szerint legalább annyira fontos egy intellektuális tényező is a horrorfilm-nézés pszichológiájában: A horror paradoxona, vagyis a tény, hogy vágyunk egy olyan jelenség látványára, ami félelmet, borzongást és undort kelt bennünk, és a való életben elkerülnénk, úgy oldható fel, hogy belátjuk: nemcsak maga a „szörny” érdekel bennünket, hanem a története is. Vagyis az, ahogyan „ez a megjelenés vagy lelepleződés mint funkcionális elem helyet kap a teljes narratív struktúrában” ⁷

ség látványára, ami félelmet, borzongást és undort kelt bennünk, és a való életben elkerülnénk, úgy oldható fel, hogy belátjuk: nemcsak maga a „szörny” érdekel bennünket, hanem a története is. Vagyis az, ahogyan „ez a megjelenés vagy lelepleződés mint funkcionális elem helyet kap a teljes narratív struktúrában” (Carroll, 2006, 51. o.). Vagyis a horror-hatáshoz hozzátartozik még valami, amit Carroll nem mond ki explicit módon: a néző kíváncsisága. Azonban ez a verbális-intellektuális aspektus nem teljesen filmi, ugyanezzel a mechanizmussal a rémregényekben (például: *Frankenstein*, 1818) is találkozhattunk már. Ami a különbség a két médium között, azok éppen ezek a revelatív tetőpontok lesznek, ahol egy látvány tárul elénk, s a nézői tekintetet többé semmi nem választja el a nézői érdeklődés központi elemétől, a horrorban megjelenített konfliktus forrásaként szolgáló és a cselekménynek vezérfonalat adó szörnytől. A filmes megmutatás sajátossága éppen az, hogy míg egy regény olvasása során a szörnyről szerzett információk egy intenzitás-síkban helyezkednek el: verbális értesüléseket szerzünk a lény tetteiről, származásáról, kinézetéről és konfrontációiról, éppen ezért a legerőteljesebb hatást nem biztos, hogy a megjelenéséről adott leírás fogja nyújtani, addig filmen a megjelenés pillanata nagymértékben eltér az

Háromféle alapváltozatot különböztethetünk meg: az első, amikor a fenyegető test maga lesz a borzasztó test is (a klasszikus szörnyfilmek esete: a lény egyszerre csúf és veszélyes), a második, amikor a fenyegető test hozza létre a borzasztó testet (a kegyetlen gyilkos áldozataival brutális módon végez), valamint a harmadik, ahol egyáltalán nem jelenik meg a fenyegető test, különös feszültséget teremtve ezzel. Ezek a típusok természetesen kombinálódhatnak, sőt vegytiszta formájukban csak ritkán jelennek meg. Például George A. Romero 1968-as *Élőhalottak éjszakája* (*Night of the living dead*) után alapvetéssé vált a zombi-filmekben, hogy a fenyegető (és egyben borzasztó) test újabb borzasztó testek létrehozásával egyben fenyegető testeket is létrehoz, de a legtöbb vámpír-film alapszerkezete is erre a mechanizmusra épül.

Carroll szerint legalább annyira fontos egy intellektuális tényező is a horrorfilm-nézés pszichológiájában: A horror paradoxona, vagyis a tény, hogy vágyunk egy olyan jelen-

addig szerzett információk jellegétől, mely sok esetben verbális, nyom-jellegű vagy következtetésen alapuló volt. Kijelenthetjük, hogy a horrorfilm-struktúra első részének érdeklődési középpontjában a test látványa áll. A második rész a fenyegetés elől való menekvésről szól, vagy annak elpusztítását tűzi ki célul.

Ezt összefüggésbe hozhatjuk a Carroll, illetve az Andrew Tudor által felállított horror-cselekménytípusokkal: mindegyikben előkerül a szörny (vagy egy szörnyű jelenség) leleplezésének aktusa. Carroll két jellegzetes cselekményformát különböztet meg: az első a felfedező-cselekmény ('discovery'), ahol egy ismeretlen szörny bukkan fel, és a főszeplők dolga a jelenség feltárása, a szörny megismerése lesz. A tiltott határátlépés ('overreacher') típusába tartozó filmek esetén (ahol tipikusan egy „örült tudós” felfedezése folytán kerül képbe a fenyegetés) „is megtalálható a szörnyek létrehozására vonatkozó kérdés [...] Ráadásul a közönség nem elégszik meg azzal, ha a szörny létrehozása fény derül: továbbra is szomjazza az információkat a lény természetére, identitására, eredetére, szándékaira, rettentő erejére és tulajdonságaira, illetve azon gyenge pontjaira vonatkozólag, amelyek révén az emberiségnek sikerülhet azt elpusztítani.” (Carroll, 2006, 54. o.)

Tömören fogalmazva a horrorfilm szempontunkból releváns nélkülözhetetlen alapelemei a következők: a feszültség felépítése és oldása köré szerveződő cselekmény, melynek középpontjában a látványként közvetített test áll. E test különféle megjelenési formáinak vizsgálatához szükséges egy általános filmtörténeti áttekintés is.

Klasszikus és modern

Kialakult egy általános vélekedés a teoretikusok között, miszerint létezik egy klasszikus és egy modern időszaka a filmművészetnek. Bazin a modern filmnyelvet a művészet felnőttkorba lépésével azonosította, így egyfajta technikai tökéletesedéshez kötötte e kifejezésbeli érzékenység új lehetőségeit (Bíró, 2003, 142–143. o.). Kovács András Bálint (összefoglalja: *Pethő*, é. n.) szerint „a modern film a művészfilm adaptálódása bizonyos történelmi-filozófiai kontextusokhoz, nem pedig az általános filmtörténet vagy »filmnyelv« fejlődésének eredménye”. Gilles Deleuze (2001, 2008) e váltásnál a vízváltó eseménynek a második világháborút tartja, mely előkészítette a terepet egy újfajta világtapasztalat számára. Filmelméleti kötetekben két központi fogalom: a mozgás-kép és az idő-kép köré szerveződve határozza meg és állítja szembe a klasszikus és modern filmelbeszélési típust. „A klasszikus film és az annak megfelelő képtípus, a mozgás-kép egy olyan percepciónak felel meg, amely elválaszthatatlan a végrehajtott akciótól. A percepció mezőt a motorikus akciók strukturálják: egy pisztoly látványa például nem önmagáért való látvány, hanem a vele végrehajtható akciók által meghatározott percepció. [...] Ezzel szemben az idő-kép – és az általa meghatározott modern filmművészet – esetében a percepció nincs potenciálisan végrehajtható akciók által strukturálva, sőt, a percepció itt egyáltalán nincs strukturálva. Az idő-képben a pusztá, önmagáért való látvány jelenik meg.” (Nánay, 1997, 8. o.)

Az újfajta látásmód következetes érvényesítésével (egy radikális váltással) kapcsolatban Michelangelo Antonioni film-trilógiáját (*L'avventura*, 1960, *La notte*, 1961, *L'eclisse*, 1962), Godard hatvanas évekbeli munkásságát és Alan Resnais *Tavalý Marienbadban* (*L'année dernière à Marienbad*, 1961) című filmjét említhetjük. Kovács András Bálint (2007) *A Kalandról* azt írja: „Itt, ebben a filmben született meg a modern filmművészet.” Ezekben az alkotásokban valóban nem az addig bevett, s a populáris hollywoodi műfajokban máig uralkodó történetmondási hagyománnyal találkozhatunk. Ha a deleuze-i felosztást követjük, megállapítható, hogy „a néző percepciója felől a két képtípus [a klasszikus és a modern] különbsége abban áll, hogy a mozgás-kép strukturált, míg az idő-kép nem strukturált. [...] A strukturált mozgás-kép itt annak a – hierarchikus rendezettségű – rendszernek felel meg, ahol csupán néhány kölcsönhatás van a komponensek között. A klasszi-

kus filmművészet esetében a mozgás-képek között van kapcsolat, de ez a kapcsolat mindig kitüntetett. A montázs vagy a tér-idő egység például kitüntetett kapcsolatot létesít néhány kép között. Az idő-kép inkább a *rizómának* felel meg. Nincsenek kitüntetett kapcsolatok a képek között. Egy kép ugyanannyira állhat kapcsolatban a mellette álló képpel, mint a film bármely másik képével. Minden kép minden másik képpel potenciális kapcsolatban áll” (Nánay, 1997, 8. o.) A bekövetkező paradigmaváltást a „tudatfilm” megjelenésével is összefüggésbe szokták hozni (lásd még: Kovács, 1990).

A határt kisebb-nagyobb eltérésekkel a hatvanas-hetvenes évekre tehetjük, ha a modern „művészfilm” térhódítását vesszük figyelembe. Ekkor épülnek be az újítások egy általánosabb értelemben vett filmnyelvbe. Habár a horror műfajában is jóval több markáns váltás és párhuzamos irányzat van jelen, a teoretikusok mégis megteszik a megkülönböztetést a klasszikus és a modern műfaji filmek között. A modern horror kezdeteként egyesek Hitchcock *Psychóját* (1960) említik (McGee, 2006, 17. o.) (8), melynek megjelenési ideje egybeesik az előbb említett filmekével. Más vélemények szerint csak a ’70-es évekre kristályosodott ki az előző évtizedben elindult folyamat. Peter Hutchings a korszakalkotó műalkotások körül kialakult vitának a gyökerét abban látja, hogy ezeket a filmeket (esetünkben: *Psycho*, *Az élőhalottak éjszakája*, *Rosemary gyermeke* [Rosemary’s baby, 1968]) (9), melyeket ő fontosnak tart a modern horror születése kapcsán, egyesek inkább izolált jelenségeknek tartják, mint akármilyen kezdetnek vagy kulturális trend elindítójának. A szerző szerint inkább tünetszerűnek kell őket tekintenünk, és a szűkebb kontextus helyett egy szélesebb perspektíván szemlélni az itt artikulált szemléletmódokat. „Ezek a filmek fordulópontot jelentenek, s előrevetítik a 70-es években bekövetkező változásokat mind az amerikai moziban mind máshol, és általánosságban a horror-történelemben.” (Hutchings, 2004, 172. o.) Azonban nem tekinthetünk rájuk kiszakítva műfaji közegükből, egy perspektíva-váltás egyedüli megalkotóiként, hiszen például a *Psycho* sem „egy izolált alkotásként emelkedett ki, hanem a horror-aktivitás egy szélesebb kontinuumának részeként” (Hutchings, 2004, 174. o.).

A modern horror jellemzőjeként a következő jegyeket szokták felsorakoztatni: tabutémák feszegetése – (szex, az erőszak intenzívebb ábrázolása), pszichologizáló tendenciák, a fiatalabb generáció igényeinek kielégítésére való törekvés, az ellenkultúra ábrázolása, a happy end hiánya, nem befejezett történet, s ezáltal egyfajta paranoid jelleg (Hutchings, 2004, 171–176. o.). A két koncepciót összevetve azt vehetjük észre, hogy az általános értelemben vett modern film és a modern horror egy jelentős ponton nem állítható párhuzamba egymással: a horror látszólag megmarad a deleuze-i értelemben vett mozgás-képszerű strukturálódásnál. Így az, hogy a modern horrort a deleuze-i modern filmkép (az idő-kép) jellemzőit szem előtt tartva vizsgáljuk, problematikussá válik.

Hogyha elismerjük a deleuze-i felosztás jogosságát, akkor elfogadjuk azt is, hogy a modernként aposztrofált filmművészet a művészfilm egy típusának előtérbe állítását szorgalmazza, így az idő-kép tulajdonságainak értelmében felbontja vagy minimalizálja a célorientált cselekményt, töredékessé, befejezetlenné teszi a filmstruktúrát. Jogosnak tűnik a kérdés, hogy mi történt a horror esetében: Tudor (2006) is megkülönböztet zárt, illetve nyílt struktúrákat cselekménytípusainál, de egy ilyen osztályozás eleve arról tanúskodik, hogy a modern horror történetet mesél. Akármennyi változáson is ment keresztül, a hagyományos történetmondási formák megbontása korántsem bír olyan jelentőséggel e szintéren, mint a „magas” műfajok esetén. Ez arra utalhatna, hogy a horror alapvetően populáris műfaj, s érzéketlen marad egy ilyesfajta változásra. Véleményem szerint a műfaj kiemelkedő alkotásai nem tudják elviselni a populáris / magas kultúra oppozíció szerinti felosztást, ami egyébként is problematikussá vált a hetvenes évektől kezdve (10), amely időszakot talán nem véletlenül sokan a modern horror virágkorának tartják. Ha e képlékeny felosztáshoz való ragaszkodás helyett műfaji szempontokat vizsgálunk, felvetődik az az előzőekben kifejtett igen fontos érv, hogy a másutt

megjelenő változás azért nem tudott végbemenni, mert a horrornak ontológiai szükséglete a történet. (11) Carroll a bizonyítás drámájáról, a megismerhetetlen megismeréséről beszél. (12) Amint korábban már megállapításra került, a horrorfilm történet nélkül megszűnik horrornak lenni, hiszen a feszültség felépítése, a csúcsponthoz vezető ív megrajzolása, a kíváncsiság felkeltése és (nem) kielégítése csak egy ok-okozati láncra épülő temporális struktúrában, vagyis egy elbeszélt történetben valósulhat meg. Ez lesz az a retorikai keret, mely meghatározza, hogy horror módjára legyen tálalva a központban álló fenyegetés. Létezik ugyan nem-narratív horror (például festmények) (13), de a film esetén minimális az ilyen típusú alkotásoknak a száma. Ami viszont érzékelhetően megváltozott e filmekben, az a központi elem: a horror-test.

A test változásai

A továbbiakban a vizsgálat tárgya az lesz, hogy milyen ez a test, s hogyan változott meg a horrorfilm test-konceptiója (és ezáltal az egész műfaji kód) a huszadik század során. A filmeknek egy olyan korpuszát vizsgáljuk, ahol megjelenik egy abnormális, természetellenes horror-test, melynek transzformációi szimptomatikusnak mondhatóak a műfaj történetében. Hipotézisem szerint a horror-testek átalakulását vizsgálva olyan jellegű szerkezeti elmozdulásokat és változásokat fedezhetünk fel, melyek alapján a klasszikus és modern filmművészet közötti különbségeket is definiáltuk.

A Carroll-féle koncepció alapján a félelem és az undor érzetének kiváltása együttesen szükséges, hogy lefedjük a horror-hatás definícióját (Carroll, 1987, 54. o.). A félelmet és az undort a fenyegetésérzet és a tisztátalanság (az angol 'impure' kifejezés egyszerre jelent tisztátalant, szennyest és kevertet) váltja ki, ami azt jelenti, hogy a szörny különbözik az elvárt kulturális kategóriáinktól: bizonytalanság áll fenn, mivel nem tudjuk egyértelműen besorolni olyan oppozíciókba, mint az én / nem én, élő / halott, külső / belső, természetes / mesterséges, stb. Ennek folytán kategóriáját tekintve közbenső, átmeneti, ellentmondásos, befejezetlen vagy formátlan lesz. Természetesen az, hogy melyik oppozíción van a hangsúly, az filmről filmre változik, de bizonyos tendenciák is megállapíthatók, ha történetiségében vizsgáljuk a kérdést. Ha Carroll pszichológiai magyarázatát nem is, de a leírt ismertetőjegyeket elfogadjuk azon filmek meghatározó elemeinek, melyekből kiindulva vizsgálhatjuk e film-testek karakterológiáját. Azért is keltik fel kíváncsiságunkat e testek, mert létezésük abszurd, irracionális, és mégis képesek működni az ábrázolt világban.

Vizsgáljuk meg, mi a helyzet a fenyegető testekkel, vagyis a szörnyek testével a klasszikus koncepciót érvényesítő filmeknél! A klasszikus horror-szörnyek teste torz, vagy idegen, s mondhatjuk, hogy kategoriálisan köztes: Drakula (*Dracula*, 1931) és Frankenstein (*Frankenstein*, 1931) teremtménye például egyszerre tekinthető élőnek és halottnak, a Farkasember (*The Wolf man*, 1941) és a Kopoltyú-ember (*Creature from the Black Lagoon*, 1954) egyszerre ember és állat; Erik, a fantom egyszerre szellemszerű és hús-vér teremtmény (*The Phantom of the Opera*, 1925), *Dr. Jekyll és Mr. Hyde* (1931) esetén a személyiség pozitív és negatív oldala felváltva birtokolja a testet. A *King Kong*-ban (1933) és hozzá hasonló óriásszörny-filmekben (*The lost world*, 1925 (14); *Them!*, 1954; *It Came from Beneath the Sea*, 1955; *Tarantula*, 1955) általában egy közönséges élőlény (állat vagy ember) válik szokatlanná, eltúlzott mérete által, megbontva ezzel a természetes/természetellenes oppozíciót, vagy a világunkban ténylegesen meglevő/lehetséges veszély kategóriapárt. Ami közös bennük, hogy ezek a lények mindig egy egészet alkotnak: individuumok. A film holisztikusan kezeli őket, egyértelműen szembehelyezhetők olyan más testekkel, melyek normálisak, s amiket kívülről fenyegetnek. Ezek szinte minden esetben a normál emberi testek, melyek ilyen szempontból hasonlítanak rájuk: szubjektum küzd a szubjektum ellen. A szörnyek másik fontos jellemzője, hogy többnyi-

re statikusak, nem változnak, ezért fel- s kiismerhetők. Ezért van az a Tudor-féle tudás-elbeszélésen belül, hogy „a kétségkívül leggyakoribb zárt verzióban az ellenállás eredményeképpen végül sikerül az ismert újból elszigetelni az ismeretlentől, s a szörnyet visszaütni saját felségterületére” (Tudor, 2006, 70. o.). A változékonyság a későbbi filmekben minden esetben elsősorban testi változékonyságot jelent.

A horror-konceptiók változásainak okát részben a technikai újítások megjelenésével magyarázhatjuk (Hutchings, 2004, 173. o.). Ezeknek jó része a valósághatás növekedése miatt tudott hatékonyan érvényesülni. A hangosfilm megjelenése például új távlatokat nyitott a feszültség növelésének tekintetében: a hang a nézői anticipáció irányításának

egyik legfontosabb eszköze lett. A háttérzene is jelentős szerepet játszik a feszültség fokozásában, ugyanakkor érdekes módon nem a valósághatás jegyében teszi mindezt, sokkal inkább egy figyelmeztető funkcióként működik, mely tájékoztatja a nézőt a közelgő veszélyről. A színes film elterjedésével nagyobb szerepet kaphatott a képen megjelenő vér (*Blood feast*, 1963). A speciális effektek és maszktechnikák fejlődésével egyre élethűbb és visszataszítóbb testek megalkotása vált lehetségessé.

A fenyegető testek új koncepciói jelennek meg az ötvenes évek második felétől kezdve a vásznon. Sokan beszélnek a fenyegetés belsővé válásáról, vagyis arról a folyamatról, melyben a fenyegető lény külsőleg vagy megkülönböztethetetlené válik az emberektől, mint a Testrablók támadásában (Invasion of the Body Snatchers, 1956), vagy maga is ember, mint a Psycho (1960) esetében. Ez egy epiztemológiai elbizonytalanodással jár együtt, mely azt a következményt vonja maga után, hogy a szörny státusz maga is problematikus kategóriává válik. A kérdés ezekben az esetekben ahelyett, hogy hol a szörny, az lesz, hogy kit (vagy mit) ismerhetek fel szörnyként.

A fenyegető testek új koncepciói jelennek meg az ötvenes évek második felétől kezdve a vásznon. Sokan beszélnek a fenyegetés belsővé válásáról, vagyis arról a folyamatról, melyben a fenyegető lény külsőleg vagy megkülönböztethetetlené válik az emberektől, mint a Testrablók támadásában (*Invasion of the Body Snatchers*, 1956), vagy maga is ember, mint a *Psycho* (1960) esetében. (15) Ez egy epiztemológiai elbizonytalanodással jár együtt, mely azt a következményt vonja maga után, hogy a szörny státusz maga is problematikus kategóriává válik. A kérdés ezekben az esetekben ahelyett, hogy hol a szörny, az lesz, hogy kit (vagy mit) ismerhetek fel szörnyként.

A fenyegető és a borzasztó test egymáshoz való viszonya zavarossá válik a narratívában. Az arról való tudás, mely szerint a fenyegető test megegyezik vagy különbözik a borzasztó

testtől, bizonytalanná válik. Nézzük a *Psycho* példáját: magát a „szörnyet” sokáig nem látjuk, s mikor sziluettként megjelenik a képernyőn a híres zuhanyzójelenetben, Bates anyjával azonosíthatjuk a fenyegetést, s az asszony létezésének ténye megerősítést nyer, amikor a film megtévesztésképpen egyszerre mutatja a képen Normant és a karjában beszélő anyját. Miután megpillantjuk a borzasztó testet, Bates anyját mint mumifikált hullát, egy pillanatnyi zavar után lelepleződik, hogy a valódi gyilkos maga a fiú, aki a borzasztó testnek az álcáját öltötte magára. A kísérteties nem az, hogy az asszony hangját többször is halljuk a filmben, hanem hogy sosem lehetünk benne biztosak, ki beszél ezen a hangon. A megjelenő horror-struktúrát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a cselekmény rendkívüli érzékenységgel mutatja be, amint a külső, ismeretlen (hiszen nem látott)

fenyegetés egy belső, rejtőzködő veszéllyé válik. A rejtőzködőnek nevezhetjük azt, ami ismertként van prezentálva (hiszen a filmkép megmutatja), s ezért lesz még váratlanabb az ismeretlen benne való felismerése. Ezt a felfedést vizualizálja is a film az utolsó előtti jelenetben, amikor Hitchcock épphogy észrevehetően rámontíroz Norman mosolygó arcára egy koponyát. A borzasztó és a fenyegető test elválásával valójában egy keveredés történik: a testek arról tanúskodnak, hogy a bevett pozitív/negatív megkülönböztetés problematikussá vált a horrorfilm nyelvében. A „normális” emberi külső hangsúlyozása által a veszély csak még intenzívebbé válik.

Megfigyelhető egy tendencia, melyben a fenyegető lénynek nincsen igazán megformált teste. Amorf, s emiatt inkább objektumszerű lesz: Ez az eset forog fenn *A massa* (*The blob*, 1958) című filmben, ahol az űrből érkezett különös „anyag”, elnyeli környezetét és táplálékként magába olvaszt minden szerves életet, hasonlatossá téve az emberi testet saját alakatlan anyagához. A fenyegető testnek egyfajta felbontásáról, elidegenítéséről van szó. Sok korábbi szörnytől eltérően (Frankenstein szörnye, A farkasember) itt a szubjektumjelleg s ezáltal a szörnyvel való együttérzés lehetősége teljesen megszűnik.

George A. Romero *Night of the living dead*je (1968) nemcsak a zombi-filmet forradalmasította és határozta meg a műfaj későbbi fejlődésének irányvonalát. A film az inváziós elbeszéléstípus ötvözése volt a metamorfózis-cselekmény kollektív formájával. Tudor (2006, 84. o.) azt írja, hogy „a horrorfilm modern periódusában éppen a kollektív metamorfózis középpontba állítása a leginkább figyelemre méltó”. Ez azért fontos, mert a hetvenes években elterjedő új testkoncepció egyik leggyakrabban használt szerkezeti alappillérvé vált ez a forma.

A rejtőzködő szörnyetegek másik aspektusa kerül előtérbe Don Siegel *Testrablójában*, ahol az űrből érkezett idegenek hatalmas növényi gubókban fejlődnek ki, lemásolva és ellopva az emberek testét. Ezt a hagyományt helyezi új alapokra, a science fiction műfajjal ötvözve, Ridley Scott *Alien*je (1979). E filmek az úgynevezett test-horror hetvenes években kivirágzó műfajának kiemelkedő darabjaiként vannak számon tartva.

A műfaj egyik legismertebb rendezője a kanadai David Cronenberg, aki olyan alkotásokkal érdemelte ki hírnevét, mint a *Shivers* (1975), a *Rabid* (1977), a *The Brood* (1979), a *Scanners* (1981), a *Videodrome* (1983) és a legismertebb, *A légy* (*The fly*, 1986). A test-horror nevezik még biológiai, szexuális (nemi) vagy szerv-horrornak is. Az angol 'organic' szó jól visszaadja azt a jelentéstartományt, amely szempontunkból érdekessé teszi a jelenséget: a testben (legtöbbször emberi testben, a mi testünkben) rejlik a félelem és a borzalom forrása. Ezek a filmek nem egységként (holisztikusan), hanem szétszedhető részek összességként (analitikusan) tekintenek a testre, melynek extrémításig fokozott vizuális rongálása, átalakítása, megfertőződése, mutációja áll a cselekmény középpontjában. A feszültség forrása itt már nem a haláltól, a teljes megsemmisüléstől való rettegés lesz, hanem a testi beszennyeződéstől, az átalakulástól, az emberi mivolt elvesztésétől való félelem.

A lelkinék (pszichológainak) és a testinek egy határozott összefonódása válik tendenciaszerűvé az irányzat megjelenésével párhuzamosan készült filmekben: *Az ördögűző* (*The exorcist*, 1973) Reganjének szűz gyerekteste visszataszító bestiává válik, s ezzel szoros összefüggésben változik meg személyisége is. A test több vonatkozásban is a psziché projekciójaként jelenik meg: a saját húsában csapdába esett gyermek nem (számára hozzáférhetetlen) hangjával, hanem testével, a hasán megjelenő szavak által („help me” – segítség!) tud üzenni a külvilágnak. Ne feledjük, hogy természetfeletti ereje csak az őt megszálló démonnak van, aki a lány elnémításával átstrukturálta a matéria/psziché kettőséget, s egy köztes szférába üzte az eredeti személyiséget. Seth Brundle Cronenberg kaskai ihletésű filmjében, *A légyben* nem pusztán testileg alakul át rovarrá: ez a metamorfózis emberségének fokozatos elvesztésével jár együtt, és ez az, ami igazán rémisztővé válik számára. Ugyanerre a mechanizmusra épülnek a '68 utáni zombi-filmek is, ahol az átalakulástól való

félelem mellett a halál szinte megváltásnak számít. Már itt is felfigyelhetünk egy fontos tulajdonságára ezeknek a fenyegető testeknek: legyen az zombi, démon, parazita vagy genetikai mutáció – beférkőzik az emberi testbe, megfertőzve azt. A testhorror megjelenésével létrejön a fenyegetett testnek egy új minősége: nem pusztán veszélyeztetni a szörny, hanem elsődlegesen átalakítja azt, borzasztó vagy fenyegető testté téve. (17) A fenyegetés működése ismétlődő és vírusszerű. A szervezet(t)-test egy ilyen átalakulás során felbomlik: megszűnik hierarchikus struktúráként működni, feloldódik és részévé válik egy másfajta szerveződésnek. (Gondoljunk itt az ész nélkül kóborló zombi-hordákra.) Természetesen a szervezet átstrukturálódásával együtt a személyiség, a szubjektum is átalakul: egyre kevésbé beszélhetünk többé egyéniségről, tudatosan cselekvő alanyról: csupán kényszerített működésről, mechanikus vagy ösztönös akciókról. A metamorfózis többé nem a személyiség belső világának megjelenítője lesz (mint *A farkasemberben*), hanem a személyiség eltűnésének folyamata, melyben gyakorlatilag maga a jelentő-test szűnik meg. „A jelentés az elmét ugyanúgy ragasztja össze, mint a szervezet a testet és nem is könnyebb elbontani sem. És ami az alanyt illeti, hogyan szabadulunk meg a szubjektíváció támaszpontjaitól, melyek fogva tartanak, és egy domináns realitásba ágyaznak minket? Tépjük ki a tudatot az alanyiságból, hogy a felfedezés egy hatékony eszközét készítsük el belőle.” (Deleuze és Guattari, 1997, 45. o.) – írja Deleuze egy újfajta testkoncepció megalkotásának víziója kapcsán. A horrorfilmek mindezt úgy végezték el, hogy a testeknek a hagyományostól gyökeresen eltérő létmódját mutatták be a nézőnek.

Deleuze rizómája

Milyen ez az újszerű szerveződés, ami kikristályosodni látszik ebben az időszakban? Ahhoz hasonlíthatjuk, amit Deleuze rizomatikus struktúrának nevez: „A rizóma központ nélküli, nem hierarchián alapuló és nem jelentő rendszer; tábornok nélküli, rendező emlékezet, illetve központi automatizmus nélkül, csupán az állapotok áramlása határozza meg. A rizóma a szexualitáshoz, az állathoz, a növényhez, a világhoz, a politikához, a könyvhöz, a természetes és a nem természetes dolgokhoz fűződő kapcsolatainkat kérdőjelezi meg, egészen más, mint a fa kapcsolata: megannyi valamivé válás (*becoming*)” (Deleuze és Guattari, 2002, 81. o.). A rizóma ellentétben áll a fa-szerű hierarchikus struktúrával, egyfajta kezdet és vég nélküli végtelen közép, ahol a kapcsolódások számtalan kombinációja biztosítja, hogy ne egy előre kinevezett fej irányítsa a sokféleséget, hanem mindig új irányok felé törjön, bekebelezzen, átalakuljon és dimenzióit növelje.

A rizóma-jelleg mutatkozik meg azokban a sajátos sokféleségekben, egymáshoz illesztésekben, halmozásokban, Deleuze szavával: assemblage-okban, melyek a modern horror-testben is gyakran megjelennek. Olyan irracionális képződményekre kell itt gondolni, mint a *Videodrome* hús-vér televíziója, *A Légy* főhősenek rovarral és fémme egybeolvasztott teste, a *Taxidermia* (2006) állatbőrbe varrt elbeszélője vagy a *Slither* (2006) különös úrlény-zombija, aki magába olvasztja áldozatainak testét.

Ahogy Deleuze mondja, „a rizóma antigenealógia” (Deleuze és Guattari, 2002, 82. o.). „Térképrajzolás és nem másolatkészítés. Az orchidea nem reprodukálja a darázs másolatát, hanem a rizómán belül térképpé rajzolódik a darázzsal együtt. [...] Közreműködik a mezők összekapcsolásában, a *szervek nélküli testek* kiszabadításában, közreműködik abban, hogy teljesen nyitottak legyenek a konzisztenciásik irányában. A térkép maga is része a rizómának. Nyitott, minden irányban kapcsolható, szétszedhető, megfordítható, kész minden pillanatban változni.” (Deleuze és Guattari, 2002, 82. o.) Ahogyan jellegzetes tulajdonsága a modern zombi-testeknek is, hogy az egyes testrészek képesek működni a test többi részétől elszakítva, mintha életenergiájuk nem az összetett szervezet működéséből származna. Gondoljunk a főhős levágott és szabadon garázdálkodó kezére a *Gonosz halott 2*-ben (*The evil dead 2*, 1987).

A rizóma pontosabb megértéséhez nézzük meg, hogyan jelenik meg a szerkezet a modern horror-test struktúrájaként a műfaj egyik reprezentatív darabjában, John Carpenter *A Dolog* (*The Thing*, 1982) című filmjében.

A film egy antarktisi kutatóbázis maroknyi, férfiakból álló csapatának konfrontációját meséli el egy űrből érkezett, ismeretlen szörnyvel, ami képes felvenni bárminek az alakját, amivel fizikai kapcsolatba lépett, így megkülönböztethetlenné válva a lemásolt és elemésztett alanyoktól.

A szörny megnevezhetetlensége már magában felhívja a figyelmet a szóban forgó entitás jellegére: fogalmi megfoghatatlanságára. A fenyegető-test (ami újból és újból összezsúszik a borzasztó testtel) szerveződése tökéletesen ellentéte az emberi testnek: míg az ember (vagy a filmben szereplő kutya) valódi, egyedi testtel rendelkezik, az űrlénynek sosem látjuk a saját testét, ezért abban sem lehetünk bizonyosak, hogy egyáltalán rendelkezik ilyennel. Kizárólag látszattestek (gazdatestek) formájában jelenik meg. Ezek a rendkívül változatos, élő assemblage-ok egy végtelennek tűnő lehetőség-halmaz aktualizációi. Igaz, hogy amivel a lény érintkezik, annak tulajdonságait magába olvasztja, s reprodukálja felépítését, de ez nem azt jelenti, hogy egyszerű utánzatokat, replikákat gyárt: a doktor hiába véli felfedezni testében a „normál emberi szerveket” a halott teremtmény boncolásakor. Ezeknek tulajdonképpen nincsen meg az eredeti szerv-funkciójuk, nem alárendelt részei az egésznek, nem segédmunkások. A lénynek ugyanis bármely kis alkotórésze képes önálló életet élni, működni a világban, terjeszkedni és átalakulni, mint azt láthatjuk is a jelenetben, amikor a csapat egyik tagjának bőrét magára öltve feje leválik törzséről, s pókszerű lábakat és csápokat növesztve eliszkol a veszély elől. Itt Deleuze Szervek nélküli Test (SznT) koncepciójának legdurvább (!) filmes literalizációjával találkozhatunk e morbid kavalkád kapcsán, mely koncepció tulajdonképpen a rizóma-szerkezet egy specifikusabb változatának feleltethető meg. „Egy Szervek nélküli Test úgy van megalkotva, hogy csakis intenzitások lakhatják, foglalhatják el. Csak az intenzitások haladnak és keringenek. [...] Ő maga az erőteljes, meg nem formált, nem rétegzett anyag, az intenzív mátrix. [...] Ezért kezeljük úgy az SznT-t mint egy teli tojást, a szervezet kiterjedése előtti állapotban, amikor a szervek nincsenek még kialakulva, a rétegek megalakulása előtt” (*Deleuze és Guattari*, 1997, 40. o.) Ezért mondhatjuk, hogy az SznT egy lehetőségmező, egy potenciálmátrix, mely performativitásában nyeri el a végső értelmét: Ez a performativitás pedig egy „intenzitásmező” segítségével, egy folytonosan benne áramló életenergia által kiviteleződhet. Ennek a dinamikájával szembesülhetünk, amikor a lény felölti, majd szétfeszíti a kutya formáját, amikor emberré alakul, majd szétesik, nyílások keletkeznek rajta, olyan helyeken, ahol egy organikus, szerves test hierarchiája nem engedné meg a változást. „A szervezet szétszedése sosem jelentett öngyilkosságot, hanem a szervezet megnyitását: olyan kapcsolódási pontok felé, melyek egyfajta berendezkedéshez vezetnek; keringések, összetalálkozások, szintek és küszöbök felé; különböző átjárók és az intenzitás elosztói felé, territóriumok és deterritorizációk felé.” (*Deleuze és Guattari*, 1997, 45. o.) Deleuze pontosan arról a jellegzetességről beszél, amit fentebb meghatároztunk a megváltozott horror-test jellemzőjeként: hogy többé nem tekinthető hierarchikusnak, s ezért nem tekinthető szubjektumnak sem, szerveződése egészen más szinten mozog: a kapcsolatok térképe újból és újból felbomlik és újrarájzolódik. Nincs meg az az elvont állandóság benne, ami alapján nevén lehetne nevezni, szubjektumként tudnánk megragadni.

Deleuze a felépítés kapcsán arra a következtetésre jut, hogy ebben a testben „csak a szervek intenzív célszerűségeinek eloszlását látjuk, pozitív határozatlan névelőikkel, egy közösség vagy sokaság keblén, egy szerveződésben, követve az SznT-n munkálkodó gépszerű kapcsolódási pontokat” (*Deleuze és Guattari*, 1997, 49. o.). 'Logos spermaticos'-nak nevezi a testet, mely azért tud célszerűen szerveződni, mert a hierarchia kompetenciája helyett (mely mindig a múltba visz minket, mindig a gyökerek kérdését feszegeti) a rizóma performanciáját használja fel. Így képes szájként funkcionálni a

kinyíló hasüreg és a szétnyíló fej. A hierarchikus struktúra csak látszat: a kutya nem kutya, az ember nem ember. Az egymásba nyíló formák és kiterjedések sorozata, a kapcsolódások végtelen hálójára rajzolódik ki a filmben: a lény növényyszerű hajtásaitól és indaszerű csápjaitól kezdve a kutya-, pók- és embertesteken át az alakatlan vagy gigantikus monstrumalkatig ível változatossága. Ahogy azt Blair, az orvos is szemléli számítógépén, a lény víruszerűen terjeszkedik és alakítja át más élőlények sejtjeit. Burjánzik benne egy vágy, egy hatalmas anyagi energiatömeg: az élni akarás vágya. És ez az egy dolog irányítja: mondhatni magának a vágnak a fizikai megtestesítőjeként lép színre. Deleuze szavaival élve: „Mindig is vágy van, amikor egy SznT létrejön, ilyen vagy olyan vonatkozásnak köszönhetően. Ez nem ideológia, hanem a tiszta anyag problémája, fizikai, biológiai, pszichikai, szociális vagy kozmikus anyag jelensége.” (Deleuze és Guattari, 1997, 49. o.) Ez az állandó létrejövés (‘becoming’) e rizomatikus test létezésének alapja. Jellemzői tehát a víruszerű terjeszkedés, az anti-hierarchikus szerveződés (központ nélkülség), a deszubjektíváltóság (hiszen egyszerre szerveződik magasabb, kollektív és alacsonyabb, sejt szinten), a nyitottság, kísérletező hajlam, s elmondható róla, hogy „arra a térképre utal, amit létre kell hozni, meg kell alkotni, amely mindig szétszedhető, kapcsolható, megfordítható, módosítható, többszöri ki- és bejáratú, a maga szökvonalával” (Deleuze és Guattari, 2002, 83. o.).

Érdemes megfigyelni, hogy a fenyegető test szerveződése miként reprodukálja a modern jellegzetes film-testét, az idő-képet: ez utóbbi idézet egyszerre utalhat a rizómára, vagyis a modern filmstruktúra alapvető szerveződési formájára és a modern horror fentebb szemléltetett test-koncepciójára. Ennek a koncepciónak a jellegzetességeivel találkozhatunk számos modern horrorfilmben. (17)

Összefoglalás: test és elbeszélés

A horrortörténet alműfajok dominanciájának, uralkodó trendek és irányzatok folyamatos átalakulásának, kicserélődésének a története. A szerzői horrorfilmek hetvenes évekbeli megjelenésével kapcsolatban kijelenthetjük, hogy a horrort nem tekinthetjük kizárólag populáris műfajnak, hiszen igényt tart komolyabb művészi törekvésekre is, például hogy lépést tartson a filmművészet megváltozott világérzékelésével, reflektáljon a film médiumában bekövetkezett változásokra és a kortárs valóság szociális, politikai vagy éppen pszichológiai vonatkozásainak fejleményeire. A test holisztikus megközelítését felváltja egy tág értelemben vett analitikus hozzáállás. Nem a szubjektivitás lényegi aspektusai tükröződnek benne, hanem a testnek mint autonóm immanenciasíknak a működésével szembesülünk. A hangsúlyossá váló metamorfózisok során a statikus megközelítést felváltotta a test folyamatainak dinamikus szemlélete, melynek fényében nyerhet értelmet az a belátás, hogy a személy(iség) csupán ideológiai konstrukcióként létezik.

Jegyzet

(1) A szörnyeteg egy tágan értendő kifejezés, nem feltétlenül bír természetfeletti jellemzőkkel.

(2) „Suspence és meglepetés egymást kiegészítő, nem pedig egymásnak ellentmondó fogalmak. Komplex módokon képesek együttműködni narratívákban: az események sora indulhat meglepetésként, majd a suspense mintáját veheti fel, hogy aztán egy csavarral végződjön, ami [...] egy újabb meglepetés.” (Chatman, 1978, 59–62. o.) A jelenségre Slavoj Žižek is felhívja a figyelmet *The pervert's guide to the cinema* című filmjében (1 óra 59 percnél).

(3) A horror eredeti jelentése ugyanis a magyar borzongásnak az etimológiájával kapcsolatos: amikor a szőr feláll, felborzolódik az ember testén.

(4) Lásd a *Másvilág* (*The Others*, 2001) példáját, ahol a végletekig el van odázza a kritikus pillanatot.

(5) „Ezzel az állítással az a baj, hogy kissé szerzőiintenció-szagú, és körülbelül annyira használható, mintha azt mondanánk: horror az, ami a videótékában a horror polcon van.” (Kisantal, 2004) Véleményem szerint azonban ezen a ponton igenis feltételezhetünk egyfajta nyílt, műfaji intenciót, mely egyértelmű és explicit módon megmutatkozik a műfajmegjelölés-

ben is: a horror, rengeteg más tulajdonsága mellett, egy olyan termékszerű jellemzővel is bír, mely nyíltan arról beszél, hogy testi hatást kíván elérni a befogadónál.

(6) Sok olyan film van, ahol pontosan az ilyen szétválások miatt a műfaji besorolás nem egyszerű (illetve maguk a műfaj-kategóriák nem világosak), s egyszerűen tarthatjuk e filmeket a thrillerhez és a horrorhoz tartozónak. Carroll szerint a horrorhoz a fenyegetés/félelem mellett az undor is szükséges a horror-hatáshoz, így jelentősen leszűkíti a műfajba tartozó alkotások számát.

(7) Ezért is tekinthetjük az ilyen filmeket a horror műfajához tartozónak, mivel egy jellegzetes horror alapvetés körül forog a cselekmény.

(8) Hutchings (2004) szerint Robin Wood (1986) és Reynold Humphries (2002) is ezen az állásponton van.

(9) Ez utóbbi kettő mellett Gregory Waller (1987) kardoskodik.

(10) A „posztmodern” koncepciójának megjelenésével szoros összefüggésben.

(11) Carroll (2006, 51. o.) kicsit finomabban fogalmaz a történetet illetően, de végkövetkeztetése ugyanaz lesz: „Mert az, ami a horror műfajában mindenekelőtt tetszetős – leköti figyelmünket és élvezetet nyújt –, az nem feltétlenül a horrorban megjelenő tárgyknak szimpla megjelenése, hanem az, ahogyan

ez a megjelenés vagy lelepleződés mint funkcionális elem helyet kap a teljes narratív struktúrában.”

(12) „A horrortörténet azonban sajátos esetét képviseli ennek a narratívát illető általános motivációnak, hiszen a középpontjában olyasvalami áll, ami elvileg megismerhetetlen” (Carroll, 2006, 54. o.)

(13) „[A] horror nem narratív esetei, amilyeneket például a képzőművészetben láthatunk, és az olyan narratív horrorfikciók, amelyek nem vetik be a leleplezés fogásait, azért vonzzák a közönséget, mert a horrorban megjelenő tárgyak elragadtatást váltanak ki, miközben kétségbe ejtenek, sőt mindkét válaszreakció a háttorzongató lények egyazon tulajdonságából ered.” (Carroll, 2006, 61. o.)

(14) A *Lost world* és kései leszármazottja, a *Jurassic park* (1993) esetén már kihalt fajok, a dinoszauruszok újraélesztésének tematikája jelenik meg, démonizálva a prehisztorikus hüllőket.

(15) „Talán kijelenthető, hogy a *Psycho* volt az első olyan kiugróan népszerű horrorfilm, ami a szörnyeteget tökéletesen normális külsejű embernek mutatta be, s nem földönkívüli invázió vagy sugárzás, hanem a rettenetesen elfajzott nukleáris család produktumaként ábrázolta.” (McGee, 2006, 17. o.)

(16) A folyamat egyik előképe a vámpírimitológia, ahol a vámpír harapásával „megfertőzi” áldozatát. Ám a korai vámpírtörténetekben nem az átalakuláson magán van a hangsúly.

(18) Például: *Basket case* (1982)

Irodalom

Bíró Yvett (2003): *A hetedik művészet*. Osiris, Budapest.

Carroll, N. (1987): Nature of horror. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46. 1. sz. 51–59.

Carroll, N. (2006): A horror paradoxona. *Metropolis*, 1. sz. 32–66.

Deleuze, G. (2001): *A mozgás-kép*. Osiris, Budapest.

Deleuze, G. (2008): *Az idő-kép*. Palatinus.

Deleuze, G. és Guattari, F. (1997): Hogyan készítsünk magunknak szervek nélküli testet? *Theatron*, 45–46. sz. 38–49.

Deleuze, G. és Guattari, F. (2002): *Rizóma*. In: Bókay Antal, Vilcsék Béla, Szamosi Gertrud és Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris, Budapest. 81.

Hutchings, P. (2004): *The Horror Film*. Pearson Education Limited. 172.

McGee, C. (2006): *A borzalmas test olvasása. Metropolis*, 1. sz. 10–31.

Tudor, A.: *Narratívák. Metropolis*, 1. sz. 68–86.

Kovács András Bálint (1990): A történet nullfoka. *Filmvilág*, 10. sz. 16–20.

Kovács András Bálint (2007): Antonioni és a modernitás. Az eltűnés mestere. *Filmvilág*, 11. sz. 4–8.

Chatman, S. (1978): *Story and Discourse (narrative structure in fiction and film)*. Cornell University Press, Ithaca–London.

Nánay Bence (1997) *Metropolis*, nyár, 8. o.

Robin Wood (1986)

Reynold Humphries (2002)

Gregory Waller (1987)

Pethő Ágnes (é. n.): *Modern film*.

A mesehősök lehetséges tipológiái

A gyermekek figyelmét olyan történetek kötik le legjobban, melyek felkeltik kíváncsiságukat és szórakoztatják őket. Életüket viszont csak akkor tudják gazdagítani, ha megmozgatják képzeletüket, szembeállítják félelmeikkel, majd a megoldást is feltárják előttük kínzó problémáikra, vágyaikat és érzelmi világuk kérdéses pontjait kielégítik. Tehát a mese egyszerre reagál a gyermek személyiségének minden megnyilvánulására, elismerve problémáinak komolyságát, s mindeközben növeli bizalmát saját magában és szebb jövőjében.

Bevezető

A gyermek gyakran érzi furcsának az életét, nem érti a felnőtteket, a környezetét, az életben végbemenő dolgokat, ezért fontos lenne számára, hogy megtanuljon eligazodni ebben a bonyolult világban. Segítségre van szüksége ahhoz is, hogy lelki világában meglegye az egyensúlyt, melyre támaszkodhat majd egész életében. Az erkölcsi nevelés is elengedhetetlen, mely finom eszközökkel, burkoltan jelzi az erkölcsös viselkedés előnyeit, és eközben nem használ etikai fogalmakat, hanem csak olyan dolgokat, melyek kézzelfoghatók. Az ilyen kézzelfogható mondanivalót a gyermek a mesékben találja meg. Ezenkívül még számos üzenete van a meséknek: például az életben felmerülő nehézségeket nem lehet elkerülni, hanem küzdeni kell ellenük, és ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léthez.

Munkám során a mesehősök felosztását taglalom. Példáimat a népmesék csoportjából, a műmesékből, a Grimm-mesékből, valamint a posztmodern és a rajzfilmfigurák mint könyvhősök csoportjából veszem.

Kutatási munkám a gyermekek kedvenc mese- és rajzfilmhőseiről szól, mely által megtudhatjuk, hogy egy 9–10 éves gyereket mely mese, rajzfilm foglalkoztat.

Mi a mese?

A mese epikai műfajcsoport, a legősibb műfajok egyike. Valószínűleg elemekkel átszőtt, és ami idejét és helyét illeti, fiktív körülmények között játszódik (Glatz, 2001, 21. o.). Hősei képviselhetik a reális világot (az öreg király, a szerencsét próbáló szegény legény, a juhász stb.) és a képzeletbeli lényeket (sárkányok, boszorkányok, óriások, törpék, tündérek, varázslók stb.), melyek fantasztikus tulajdonságokkal lehetnek felruházva. Az eseményeik is lehetnek valóságok és valószínűtlenek, melyek közti különbség egy-egy történeten belül már nem is lesz feltűnő. Jellegetes vonása a meséknek az egyszerű világkép, mely éles határt húz a jók és a rosszak között. A mese végén minden szereplő megkapja kiérdemelt jutalmát.

A mesék csoportosítása

A mesék csoportosítása több szempont szerint történhet. Eredet alapján megkülönböztetjük a népmesét és a műmesét, melyeket már az ókori irodalomban is ismertek.

A legismertebb mesei műfajok:

- mágikus mese, varázsmese, csodamese vagy tündérmese (például: *Tündérszép Ilona és Árgyélus*)
- hősmese (például: *Fehérlófia*)
- tréfás mese (például: *A büszke lány*)
- hazugságmese (például: *Hazudós mese*)
- formulamese
- láncmese (például: *A kakas és a pipe*)
- csalimese (például: *A tülökvár*)
- novellamese (például: *Az igazmondó juhász*) (1)

A mesehősök tipológiái

„A műelemzés során megkülönböztetünk szereplőket és jellemeket. Az irodalomelméleti meghatározás szerint: az irodalmi műben a jellem a sokoldalúan, összetetten ábrázolt emberalak; aki csak éppen egy-egy vonással jelenik meg, az a szereplő. A gyermekirodalomban a szereplők és a jellemek szétválasztása ennyire nem lehetséges, mert a kevés szereplő rendszerint külön is egy-egy jellemet szemléltet. Többnyire hősookról beszélünk.” (Bauer, 1975, 17. o.) A hősook csoportosításához különböző kritériumokat tudunk figyelembe venni. Én a következőképpen végeztem a felosztást:

- Személyek mint hősook
- Állatszereplők
- Állatvölegények és állatmenyasszonyok
- Tárgyak mint hősook
- A Duna mint mesehős
- Történelmi hősook
- Mitológiai hősook
- Kitalált lények a posztmodernben
- Rajzfilmfigurák mint könyvhősook

Személyek mint hősook

Általában öok a mese főszereplői. Ide sorolhatjuk a királyfikát, királykisasszonyokat, mostohákat, koldusokat, juhászbojtárokat stb. Legtöbbsöket a pozitív hősook közö tudjuk sorolni (de vannak kivételek, mint például a mostohák). Körülöttük forog a fő cselekmény. A gyermekolvasók általában közölük választanak valakit, aki a kedvencük lesz, akivel azonosulni tudnak, akinek a bőrébe belebújhatnak, kiélhetik vágyaikat, érzéseiket, s ezáltal levezethetik felgyülemlett feszültségeiket.

A gyermek belso konfliktusai általában a szölökhöz és a testvérhez kötödnök.

Az Ödipusz-komplexus a gyermekkor központi problémája. A gyermek körülbelül 5 éves korától kezdve megpróbálja kiszabadítani magát, részben a konfliktus elfojtásával, részben új, nem a szölökhöz fonódó érzelmi kapcsolatok kialakításával. A gyermekben elfojtva él az a kívánság, hogy megszabaduljon egyik szölójétől, csak azért, hogy a másikat kizárólagosan birtokolhassa.

A fiúgyermek ödipális vágyainak köszönhetően óriásokra, szörnyetegekre vagy sárkányokra vetíti ki apja képét. Öok azok, akik a királykisasszonyt (az anyát) fogva tartják, s így akadályt képeznek számukra ahhoz, hogy megszerezzék s kisajátítsák maguknak a nőt (királykisasszonyt – anyát) (például: *Az égig érő fa*).

A lányok ödipális fantáziavilágában az anya két alakra bomlik szét: egy preödipális, csodálatosan jó anyára és egy ödipális, gonosz mostohára. Képzletben a kislány legyözheti (mostoha)anyját, aki távol akarja tőle tartani a királyfit, s így boldogságának az útjába szeretne állni (például: *Hamupipőke*).

Ezeknek a meséknek köszönhetően a gyermekek a valóságban megőrzik a jó viszonyt a szülőkkel, mert a felmerülő problémákat lerendezik a képzeletükben a mesék által. Így a valóságban és a képzeletben is megkaphatják azt, aminek segítségével kiegyensúlyozott, lélekben egészséges felnőtté válhatnak. (2)

Sok mesében a testvérek mint vetélytársak szerepelnek. Mindig a legkisebb testvérnek, a harmadiknak kell szerencsét próbálni, legyőzni egy-egy akadályt (általában a legnehezebbet), majd a végén mégis ő jár a legjobban, hiszen elnyeri a megérdemelt jutalmat, igaz, néha felsőbb hatalmak vagy szerencse segítségével (például: *A három toll*).

A testvérek a mesékben legtöbbször hárman vannak. A harmadik mindig a kiközösített embert jelenti. A gyermek szempontjából nézve ez a szülőket mint egy párt jelenti, ő pedig a harmadik személy, aki kilóg ebből a párból, a felnőttek világából. Így a mesékben a két idősebb testvér, a vetélytársak legyőzése azt jelenti, hogy amikor felnő, nagyobb és okosabb lesz, mint a szülei. Például a *Hamupipőke* című mesében Hamupipőkének két mostohanővére van, akik nem elég, hogy szolgaként bánnak vele (anyjukkal együtt), megalázzák, kigúnyolják, de még a hön áhított királyfit is meg akarják szerezni. Ebből adódóan minden téren konfliktusok születnek Hamupipőke és mostohatestvérei között. A mostohák folytonos megaláztatása ellen Hamupipőke nem sokat tehet. El kell végezze a házimunkát, szét kell válogassa a magvakat, külön a jókat, külön a rosszakat. Hosszú munka ez, idő kell hozzá, de meg lehet oldani, mint bármilyen elének gördülő problémát az életben, akármilyen lehetetlennek is tűnik.

Azokban a mesékben viszont, ahol két testvérről van szó, ott mint egyenrangú társról beszélünk róluk (például: *Jancsi és Juliska*). Ők nem féltékenyek egymásra, hanem az egymásrautaltság következtében kiegészítik egymást.

Állatszereplők

Állatok általában tanító mesékben szerepelnek, sokszor verbálisan is meg van fogalmazva a tanulság. Ezek a mesék a gyermekkori konfliktusokra, majd a későbbiekben fellépő csalódásokra, az óvatosság fontosságára tanítanak meg bennünket (*Bognár, 2004, 88. o.*). Általános tanulságuk, hogy nem szabad mindenkinben megbízni, mert könnyen átverés áldozatává válhatunk.

Medve

Balu Joseph Rudyard Kipling *A dzsungel könyve* című novellagyűjteményének szereplője, akinek a személyében egy igazán bölcs és megfontolt medvét ismerhetünk meg. A történetből megtanulhatjuk, hogy az élet állandó küzdelem, s a gyengébb mindig áldozatul esik az erősebbnek. A Walt Disney-változatból nem ezt a szigorú tanulságot vonhatjuk le, s Balu sem az a szigorú mackóhős, akit Kipling megteremtett, hanem egy játszva tanító, vicces mackó. Az eredeti történet által a gyerekek Baluban a megbízható, gondoskodó, de mégis szigorú apát láthatják.

A közismert Micimackót minden kisgyermek kedveli. Vajon miért? Mert szellemileg egy szinten van velük, ő is ugyanolyan ügyetlenke, kíváncsi s játékos, mint minden gyerek, az édességvágyáról nem is beszélve. Micimackó állandóan kalandokba keveredik, vele mindig történik valami. „A *Micimackó* egyik legnagyobb erénye az, hogy nincsen benne tanulság, nevelési-oktatási szándék. Úgy véljük, hogy amit belőle lehet »megtanulni«, s ami indirekt módon érvényesül, az maradandóbb minden vélt aktuális (életkorhoz szabott) okító-nevelő-szoktató tízparancsolatnál.” (*Bognár, 1999, 89. o.*) Micimackó kalandjainak elsősorban nem a képzelet fejlesztése a küldetése, hanem a logikai gondolkodás fejlesztése s a bizonyos helyzetekben való helyes döntéshozatal.

Róka

A magyar szólás („ravasz, mint a róka”) az állat agyafürtségének, fortélyosságának, szemtelenségének következménye. A róka alakjához általában a megbízhatatlanság és a hamisság tapad. A róka megítélése azonban többféle, lehet még furfangos, hízeglő, kép-mutató, ügyes, óvatos állat; ugyanakkor az önzés, mohóság, kéjvágy, aljasság, bosszú-vágy, magányosság megtestesítője is, és hiába rendelkezik híres ravaszsággal, gyakran felsül, ráfizet és hoppon marad.

A róka meg a holló című mesében megbizonyosodhatunk a róka ravaszságáról: hogy elérje célját, hazugsággal áltatta a hollót, csak hogy az megszólaljon, s ennek következtében kiessen a szájából a sajtदार, melyre a róka pályázott.

A rókás mesék felkészítik a gyerekeket arra, hogy léteznek agyafürt emberek, akiknek nem kell minden szavát elhinni, mert hátsó szándékkal rendelkezhetnek, s könnyedén átverhetnek másokat. Megtanítják őket arra, hogy a szavak, tettek mögé lássanak. Viszont ezek a mesék a csavart észjárásra is felhívják a figyelmet, mely sokszor jól jön az életben.

Kutya

A kutya meg a nyúl című mese egy vicces kis frappáns történet, melyben megtudhatjuk, hogy miért és mióta nem barát ez a két állat. A gyermekek a mese által tudomást szerezhetnek a tápláléklánc egy szakaszáról.

A kutya egy mese című mese a szeparációs szorongástól való félelem feldolgozásához nyújt segítséget, valamint megbizonyosodhatunk általa arról, hogy a kutya egy érző lény, akinek igen nagy társaság- és szeretet-igénye van. Az ilyen mesék segítségével gyermeink állatszeretők lesznek, sőt a természetvédelmi érzésüket már ekkor, gyermekkorban fejleszteni tudjuk.

Macska

A macska és az egér barátsága című Grimm-mese már a címével felhívja a figyelmünket, hiszen az egeret inkább a macska eledelének vagy játékszerének nevezhetnénk. A mesében a macska bitorolja a hatalmat, önző és ravasz, álszent állatnak bizonyul. Átveri a kiséget, és végül még meg is akarja enni. Tanulsága a mesének, hogy ne bízunk meg akárkiben.

A Kacor király című magyar népmesében igencsak agyafürt állat a macska, olyannyira, hogy még a róka eszén is képes túljárni. Talpraesettségre tanít miket ez a történet, valamint arra, hogy használjuk ki okosan a kitárulkozó lehetőségeinket.

A Csizmás kandúr című francia népmese (melyet később a Grimm testvérek átdolgoztak) igen tanulságos történetet tár elénk. Bár tanulsága félreérthető lehet, mert a kandúr csalással és kép-mutatással jut hatalomhoz, de mivel megmutatja, hogy a kicsi és kisem-

*A fiúgyermek ödipális vágyai-
nak köszönhetően óriásokra,
szörnyetegekre vagy sárkányok-
ra vetíti ki apja képét. Ők azok,
akik a királykisasszonyt (az
anyát) fogva tartják, s így aka-
dályt képeznek számukra
ahhoz, hogy megszerezzék s
kisajátítsák maguknak a nőt
(királykisasszonyt – anyát) (pél-
dával: Az égig érő fa).*

*A lányok ödipális fantáziavilá-
gában az anya két alakra bom-
lik szét: egy preödipális, csodála-
tosan jó anyára és egy ödipális,
gonosz mostohára. Képzeletben
a kislány legyőzheti (mostoha)
anyját, aki távol akarja tőle tar-
tani a királyfit, s így boldogságá-
nak az útjába szeretne állni
(példával: Hamupipőke).*

mizett is győzedelmeskedhet, és hogy nem az a fontos, hogy az embernek vagyona legyen, hanem hogy barátai legyenek, akik segítik a bajban, ezért ez nagyobb tanulság, mint a ravaszsággal szerzett vagyon. Ebben a mesében a cica kivételesen hű a gazdájához, akin szívből segít.

Állatvőlegények és állatmenyasszonyok

Egyes mesék a felnőtté válás más-más nehézségeit és buktatóit tárják elénk. Az állatvőlegény és állatmenyasszony típusú mesék legtöbbje a gyermekeket a párkapcsolati élet nehézségeire, a szexualitás gondolatához fűződő félelmek elűzésére készíti fel.

Az állatmenyasszony típusú mesékben a szerelmes férfinak különböző próbákat kell kiállni ahhoz, hogy a szerelmét elnyerhesse. Például *A macskacímű* mesében a legkisebb királyfinak három próbát kell kiállnia ahhoz, hogy elnyerje a végső jutalmat, a gyönyörű feleséget. A fiú, mint a legkisebbik a három közül, a legnehezebb feladatot kapja: az erdőben kell menyasszonyt szerezzen. Meg is találja, de macska képében. Végtelen szomorúságát a párjában való hite és kitartása győzi le, s végül el is nyeri a neki járó boldogságot. Ez és az ehhez hasonló mesék természetesen a fiúgyermekek számára ajánlottak.

Az állatvőlegény típusú mesékben a hősnőnek valamilyen viszolyogtató állatot kell megcsókolni (például: *Béka királyfi*), vagy hozzá kell mennie, aki később gyönyörű férfivá változik. Bettelheim szerint a taszító állat az éretlen kislány viszolygását jeleníti meg a szexualitástól. Ahogy a kislány éretté válik a felnőtt kapcsolatra, a csúf állat emberré változik. Az érett nő számára a szexualitás nem állatias, ijesztő és undorító, hanem szép és emberi. A szerelem hatására vonzóvá, gyönyörűvé változik az, ami érzések nélkül csak undort és félelmet vált ki.

Tárgyak mint hősök

A teáskanna

Ez az Andersen-mese fejleszti a gyerekek tolerancia- és empátiaérzetét, mert megmutatja a gyerekeknek, hogy ha szépek és jók vagyunk valamiben, attól még nem szabad beképzeltnek s gőgösnek lennünk, mert a kocka bármikor megfordulhat. Másrészt pedig fogadjunk el másokat olyannak, amilyenek, legyünk toleránsak, hiszen, mint ahogy mi sem vagyunk tökéletesek, mások sem azok. Ha nem muszáj, ne bántunk meg senkit, főleg azokat ne, akiket szeretünk, mert azoknak fáj a legjobban. Ha pedig történik valami rossz egy számunkra fontos dologgal, akkor ne ítéljük rögtön el, hanem inkább próbáljunk segíteni rajta.

Thomas, a gőzmozdony

Thomas elsősorban a fiatalabb (óvodás kor előtti, óvodás, első osztályos) gyerekek kedvence. Ilyen korban a gyerekek még nem értik, hogyan működnek a járművek, ezért könnyen elképzelhetőnek tartják, hogy élet lakozik bennük is, mint más tárgyakban, játékokban, amit megszemélyesítettek.

Thomas a legfiatalabb társai közül. Mindig kedves mosoly lakozik emberi arcán. A többi mozdonynak is emberszerű arca van, mely által közelebb kerülnek hozzánk, emberekhez, s gyorsabban belopják magukat a szívünkbe. Thomas egy aranyos, vígkedélyű mozdony, aki mindig örömmel végzi a dolgát. Örül, ha teljesítheti kötelességét, s annak még jobban, ha ezután újabb feladatot kap. Ezzel a gyermekek számára a munkára való nevelés valósul meg. Thomas örömmel elvégzi dolgát, melyet a munkások osztanak ki

neki, de a munkások is elvégzik mindazt, amit Thomas mond nekik. Mivel a mi gőzmozdonyunk egyértelműen a legfiatalabb a társai közül, szinte még gyerek, a munkások pedig felnőttek, ezért érdekes jelenség az, hogy a felnőttek is szót fogadnak egy gyerekeknek. Ez az olvasó gyermek számára vágykielégítő mozzanat lehet, hiszen ez a szerepcsere a való életben nem létezik, vagy csak nagyon ritkán.

A Duna mint mesehős

A Duna Európa második leghosszabb folyója, mely hazánkon és Magyarországon is keresztülfolyl. Ennek köszönhetően történeteket fűztek hozzá az emberek, s így találkozhattunk vele népmesékben és mondákban is.

Kétféle helyzetben lelhetünk rá:

- mesekezdő és mesevégző formulákban, és
- mint mesehős, amely valamilyen formában jelen van a főszereplő életében, kalandjaiban.

Mesekezdő formulák

„Hol volt, hol nem volt, egyszer volt Tiszán innen, Tiszán onnan, Dunán túl, még azon is túl, ahol a kandisznó túr, de még azon is túl, volt egyszer egy kicsi kis kert.” (*Vitéz János és Hollófernyiges*) (Illyés, 1966, 430. o.)

„Hol volt, hol nem volt, volt egyszer Tiszán innen, Dunán túl, de még az Óperenciás-tengeren is túl, a tüzes tengernek a hetvenedik szigetén, volt egy irtózatoss kis kert.” (*Bíró János*) (Illyés, 1966, 457. o.)

Mesevégző formulák

„Akkor aztán iszonyú nagy lakodalmat csaptak. Volt ott lé meg lé, hogy még a kutyák is térdig jártak a levesben. De boldog ember volt, aki egy kanállal kapott. A Dunát bekötötték egy nagy zsákba. Sárgarépából sarkantyút csináltak a fiú csizmájára. Amint forgóldtak a nagy vigasságban, a gyerek sarkantyúja beleakadt a zsákba, így a zsák kirepedt, a Duna pedig folyásnak eredt.

Itt a vége, tedd a jégre, majd elcsúszik valamerre!” (*Az égig érő fa*) (Illyés, 1966, 81. o.)

A Duna mint mesehős

A Duna mint mellékszereplő van jelen a mesékben, mondákban, mely nagy befolyással bír főszereplőnkre. Vagy akadályozza hősünket a feladata elvégzésében (*A hét holló*), vagy kötődik hozzá egy feladat, mely igencsak nagy megmérettetésnek teszi ki hősünket (*Gyöngyharmat János*), vagy bonyodalmat kelt, melynek súlyos következményei lesznek (*Az aranyhal*), vagy ritkább esetben mint segédeszköz szerepel (*Az ördög barázdája*).

Történelmi hősök

Mátyás király

„Meghalt Mátyás király, oda az igazság” – ismerjük a szólást. A róla szóló történetek, mesék mind azt bizonyítják, hogy a nép szerette Mátyást, mert kevés olyan igazságos ember élt a Földön, mint ő. Aki megérdemelte, azt megleckéztette, a jókat pedig megajándékozta. Segített a szegényeken, szerette népét. Az *Egyszer volt Budán kutyavásár* című mese is egy szegényember megsegítéséről szól, akinek nem voltak ökrei, de pénze sem, s így nem tudott szántani. A gazdag ember pedig nem adta kölcsön az állatait a

szegénynek, ezért Mátyás király megsegítette: azt mondta neki, hogy adja el a lovát és vegyen rajta kutyát, és vigye el a vásárba. A szegény ember így is tett, el is adta a kutyát jó pénzért. Ám a gazdag ember megirigyelte ezt, ő is így tett, de póruljárt, hiszen az ő kutyáját Mátyás már nem vette meg.

A róla szóló mesék mind arra tanítanak bennünket, hogy becsületesek, emberségesek legyünk, mert egyszer eljön az igazság napja...

Mitológiai hősök

A mítosz a görög 'müthosz' (elmondás, elbeszélés) szóból származó fogalom, amely az istenek és hősök világáról, a világ keletkezéséről és lényegéről, az emberi civilizáció gyökereiről beszámoló, valamennyi nép hagyományában felbukkanó történetet jelöl. A mitológia ezen mítoszok tudománya.

A mitológiában számos olyan teremtmény van, amit vagy képzelet, vagy az emberek hoztak létre.

Óriások

Az óriások a mesékben általában a negatív hősök szerepét töltik be. Nagy termetű lények, akiktől mindenki tart. Legtöbbször a furfangos eszjárás segítségével lehet győzedelmeskedni fölöttük, nem pedig a fizikai adottságokkal. A pszichoanalízis szerint a gyermekek számára az óriások a felnőtteket jelképezik, magasságuk és hatalmuk következtében. Hősrünk ravaszsága és okos gondolkodása segítségével győzedelmeskedni tud a nagy és gonosz óriás felett, még akkor is, ha csak egy rangtalan, egyszerű emberről van szó (például juhász vagy parasztleány – *A vak óriás*), ami azt az üzenetet nyújtja a kisgyermek számára, hogy van esélye a felnőttekkel szemben, ezáltal felül tud kerekedni félelmein, bátorságot kap.

Törpék

A népmesékben a törpe legjellemzőbb adottsága kis termete és hosszú szakálla. A törpe az a mitikus lény, aki csakis férfi lehet. Általában rosszindulatú, gonosz szerzet. Többnyire epizódszereplők, feltűnnek egy pillanatra, majd ugyanúgy eltűnnek. A mese jelentésén csupán annyit változtatnak, hogy a váratlanul eléjük kerülő akadályokra, nehézségekre éppúgy figyelmeztetnek bennünket, mint a megoldások olykor hihetetlenül egyszerű volta.

A műmesékben nem feltétlenül gonoszak. Például a *Hófehérké*ben pillanatok alatt az ember szívébe lopják magukat. Ebben és az ehhez hasonló mesékben a gyermekek számára igen kedves lények, elsősorban ami a méretüket illeti, ezenkívül mert sokszor vicces tulajdonsággal is rendelkeznek. Egyes mesékben a törpe kifejezés helyett manó szerepel, mely meghatározás alatt lényegében ugyanazt a mesebeli lényt érthetjük. A pszichoanalízis szerint a törpék azért is állnak közel a gyermekekhez, mert ők saját maguk is néha törpének érzik magukat a felnőttek jelenlétében.

Tündérek

A tündérek a mesék légies alakjai, gond nélkül képesek a levegőben közlekedni, táncolni, gyakran jelennek meg csapatostul, méghozzá madáralakban a mesehős előtt. A madár alakú, ígéző szépségű tündér soha nem adományozó vagy segítőtárs, hanem olyan asszony, akibe a hős azonnal beleszeret, s ez indítja el a bonyodalmakat.

A Grimm-mesék tündérei a legveszedelmesebb tündérek. Ők nem szerelmet ébresztő alakok, hanem gyerek- vagy férfirabló gonosz lények (*A tó tündére*, *A vízitündér*), jóságos

és rossz akaratú keresztanyák (*Csipkerózsika*), vagy meghalt anyák lelkei (*Hamupipőke*). Az egyik Grimm-mesében a jó és a gonosz – feltételezett – tündér egyszerre fordul elő.

A magyar népmesék tündérei nem rossz szándékúak; a gonosz, a hős életére törő vagy a hős vesztét okozó női alakokat a magyar mesék egyértelműen boszorkánynak nevezik. Az ártó tündérek sem igazán ártóak: a *Tündér Ilona és a királyúrfi* című mesében például Tündér Ilona anyját, a Tündérkirálynőt azért kell ördögöknek (a hős segítőtársainak) elpusztítani, mert különféle akadályokat állít lánya kéréje elé.

Boszorkányok

Az elnevezés török eredetű szóból származik: 'busturgan' jelentése: nyomó.

A boszorkány mint mesealak a hős méltó ellenfele. A boszorkány a népmeséink rossz-indulatú, emberfeletti hatalmú, idős asszonyalakjainak gyűjtőneve.

A boszorkány meghatározását nehezíti, hogy alakja gyakran keveredik más elnevezésű idős asszonyokkal. A mesékben egyaránt használják a vasorrú bába, a vasfogú bába, boszorkány, vasboszorkány, vénbanya, vénasszony kifejezéseket ugyanarra a személyre.

A boszorkányból is bármikor válhat segítőtárs. Lakóhelye lehet falu, erdő vagy a királyi udvar. A magyar mesékben a boszorkány sokféle lehet, de elsősorban csúf öregasszony, aki képes megváltoztatni alakját. A boszorkányok embert is esznek, és kővé változtatják a hozzájuk betérőket, a vasorrú bábák némelyike azonban szállást és tanácsot ad a hősnek. Ennek előfeltétele, hogy a hősnek egy elvárt formula szerint – ezt olykor a segítőtársa árulja el neki – illik őt köszöntenie:

„– Jó napot, öreganyám!

– Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!”

A segítségét felajánló vasorrú bába azokkal a mindentudó mesealakokkal rokon, akik megosztják tudásukat a hőssel, hogy céljához közelebb segítsék. A boszorkányokat be lehet csapni, sőt ha felmérgezik a hőst, egyetlen kardcsapással meg is lehet szabadulni tőlük.

A boszorkányoknak a népmesékben is kitüntetett szerepük van, pszichoanalitikus értelemben a boszorkány a fallikus nő, ahol a söprűnyél is mint fallosz értelmezhető. A boszorkányok általában a negatív anyafigura reprezentánsaiként jelennek meg. Pszichoanalitikus megközelítésben a 'fallikus nő' kifejezést olyan nő jellemzésére használják, aki férfias, autoriter karakterrel rendelkezik.

Bruno Bettelheim (2005, 127. o.) szerint a pszichoanalízis során fény derült arra, hogy a gyermekben hemzsegek a negatív gondolatok. Kiderült, hogy a gyermek szüleihez fűződő viszonyát kettőség jellemzi. A szülők nem szívesen látják be, hogy a gyermekük ugyanolyan hévvel szereti és gyűlöli őket, ezért csak a jó és elfogadható szülőkről szóló meséket olvassák nekik. A szülők szeretnék azt hinni, hogy ha a gyermek mostohának, óriásnak vagy boszorkánynak látja őket, az kizárólag a meséknek tulajdonítható és nem annak, hogy a gyermek olykor tényleg ilyennek látja őket.

Egy felnőtt ember el sem tudja képzelni, hogy gyermeke milyen érzelmi kríziseken megy keresztül. De ha szeretné tudni, nem kell rögtön szakemberhez fordulni, elég csak meséket felolvasni a gyermeknek, s ő gond nélkül kiválasztja majd azt, mely számára a megfelelő, melyik az, amelyik megoldást vagy segítséget tud nyújtani az ő kis lelkének. Ezt a mesét sűrűbben emlegeti, felolvasását sűrűbben igényli, s a szülő ezáltal megtudhatja, hogy gyermeke épp milyen érzelmi kríziseket él meg.

Sárkányok

A sárkányról a mesékben legelőször is az derül ki, hogy három, hét, kilenc vagy tizenkettő feje van, a teste óriási, repülni és átváltozni képes, tüzet okád. Egyéb külső jegyeket nem tudhatunk meg róla. A mesékben a sárkány megsokszorozott erejű ellenfélként magán viseli a néphitből ismert jellemvonásokat. A vízzel és a tűzzel is kapcsolatban áll, hegyekben is lakhat. A sárkány élhet a földön (akár palotában is), mocsarakban, barlangokban, víz mellett, valamint a föld alatt és magasan a föld felett is (például az égig érő fán). Az emberekhez hasonló életet él, felesége az elrabolt királykisasszony. Az alvilági sárkány már messziről megérzi az idegen ember szagát. Jellemző a sárkányküzdelmekre, hogy az ellenfelek saját alakjukban képtelenek győzni. A sárkányok nemcsak ellenfelek lehetnek, hanem segíthetnek is a hőst. A csíkszentdomokosi Albert András meséiben különleges sárkányok szerepelnek: az egyik virágszára épített kastélyban lakik, a másik állatokat változtat emberré, és megfésülködik a harc előtt. (3)

Csukás István *Süsü, a sárkány* című története népmesei ihletésű, de mégis más, mint az igazi népmesék. A családból való elűzés, világgá menés, majd a küzdelmek és végül a boldog vég (bár nem Süsü nyeri el a királylány kezét), a bűnösök megbüntetése, az igazak győzelme, az otthonra találás s az ebben való megnyugvás valóban népmesei morfológiai elemek.

Nem véletlen, hogy a világ egyetlen kedves és egyáltalán nem félelmetes, híres egyfejű sárkánya a többi sárkánnyal ellentétben egy fejjel látta meg a napvilágot. A többi társával ellentétben ő nem várakat ostromol, hogy királylányokat raboljon magának. Ezért is különleges ő, és más, mint a többi mesebeli sárkány. Süsü teljesen kívülálló egyént formál meg, aki a környezete miatt az elutasítás érzésének elszenvedője lett: nemcsak kitaszították a szülői házból, de ráadásul mindenki retteg tőle. A lelki vagy testi sérült gyermekek számára ez a mese gyógyító hatású lehet, mert a történet végén minden jóra fordul.

Kitalált lények a posztmodernben

Trapiti

Darvasi László *Trapitije* izgalmas cselekményben, jópofa szereplőkben, bonyodalmakban, fordulatokban bővelkedik. Ennek az a következménye, hogy a cselekmény kicsit követhetatlenné válhat a gyerekek számára, viszont rendkívül szórakoztató, és igen sokat tanulhatunk belőle, mégpedig a mindennapokban hasznos dolgokat, melyek a következőkben nyilvánulnak meg: finnyáskodás csökkentése (tökfőzelék), biológiai ismeretek bővítése (a tulipán szirmainak száma), stb. Trapiti azonnal belopja magát a gyermekolvasó szívébe, kedvessége, játékosága és nem utolsósorban a nagysága által, hiszen Trapiti egy manó méretű gyerek. S ez elég is ahhoz, hogy az olvasók örömmel fogadják kis hősünk történetét s az együtt eltöltött „trapitizést” egészen a történet végéig.

Félőlény

Békés Pál *Félőlény* című műve nem egy megszokott mese. Minden gyermeknek vannak félelmei. Egyesek félnek a sötétben, mások félnek a villámlástól, az egyedülléstől vagy különböző lényektől: boszorkányoktól, sárkányoktól, óriásoktól, szörnyektől stb. A *Félőlény* remek mese az ilyen gyerekeknek. Egyrészt megmutatja, hogy a félelemgerjesztő lényeknek is van gyenge pontja, ők is retteghetnek valamitől, másrészt, hogy nem kell megijednünk tőlük, mert minél jobban megrettenünk látványuktól, ők annál inkább nyeregben lesznek.

A mese másik fontos üzenete, hogy ne vegyüljünk el a tömegben, ha úgy érezzük, hogy nem illünk bele, ne engedjünk a nyomásnak, mely helytelen irányba tol, mert lehet, hogy az lesz a könnyebb út, de ha rossz irányba visz, inkább álljunk ki a jó mellett, még ha nehéz feladat elé is nézünk. Erről szól a következő idézet is: „Szörnyé válni könnyű. Szörnyen könnyű. Nem lenni szörnyé: az a nehéz...”

Lázár Ervin hősei

„Lázár Ervin meséiben számos elemet felhasznál a hagyományos tündérmesék kellék-tárából, nem egy olyan története van, amely valamelyik népmesének az átdolgozott vátozata. Ezekben az átfűt mesékben nemcsak a sajátos lázári poétikai és nyelvi jelenségeket lehet megfigyelni, hanem a mesék erkölcsében gyökerező, ugyanakkor némileg azon túlmutató morált is.” (Bálint, 2007, 347. o.)

A *Négyszögletű Kerek Erdő* című gyermekkönyve nemcsak egy egyszerű állatmese, hanem sokkal több annál: példamutatás a szeretet erejéről. Az állatok jellemében és konfliktusaiban magunkra és saját konfliktusainkra ismerhetünk. A történetekből sok mindenről tanulhatunk: a moralitásról, szolidaritásról, elfogadásról és a közösségi életéről.

A *Négyszögletű Kerek Erdő* lakói általában nézve hóbortos, emberi tulajdonságokkal rendelkező kis állatok (olyanok, mint a gyerekek), akik „modern” kalandokba keverednek: az oroszlánnak megfájdul a foga, Vacskamati cserepes virágot kap születésnapjára, Dömdödöm selypít, de mégis szavalóversenyre megy. Mindezek a történetek megtanítják az olvasó gyerekeknek, hogy a fogmosás miért fontos, hogy egy szobanövényt hogyan kellene gondozni, hogy ha selypítenek vagy beszédhibásak, attól még nem kevesebbek másoknál, a másik oldalról viszont megtanulják, hogy nem szabad kicsúfolni az olyan társukat, aki nem tud helyesen beszélni.

A gyermekek számára érdekesek s izgalmasak a róluk szóló történetek, habár igaz, egyetlen tűzokádó sárkány s egyetlen vasorrú banya sem szerepel bennük, mégis élvezettel hallgatják végig ezeket a meséket, melyek humoros, de mégis tanító tartalommal, valamint számos nyelvjátékkal rendelkeznek, melyek sűrűn-sűrűn mosolyt csálnak az arcunkra.

Rajzfilmfigurák mint könyvhősök

A könyvek, melyek a rajzfilmfiguráknak köszönhetik létüket, illusztrációval bőven el vannak látva, szépek, színesek, figyelemfelkeltő kinézetűek. Legtöbbjükben a szereplőkön van a hangsúly, a rajzfilmhősökön, hiszen a tévében már ismertek lettek. Ezek a könyvek tökéletesen megfelelnek annak, hogy a rajzfilmeket előnyben részesítő gyerekek felfigyeljenek arra, hogy mesekönyvek is léteznek a világon, s az olvasás milyen jó dolog. Érdekes számukra, hogy a (tőlük távol álló) könyvekben viszontláthatják a kedvenc rajzfilmhősüket néha olyan kalandokban is, melyeket esetleg még nem ismernek a televízióból. Ezáltal megnő az esély arra, hogy a gyerekek örömmel s kíváncsisággal telve belépjenek a könyvek világába.

Donald kacsa

Donald kacsa Walt Disney rekedt hangjáról, matrózíngjéről és sapkájáról és három csintalan unokaöccséről (Tiki, Niki és Viki) ismeretes rajzfilmhőse. Számos szórakoztató történetet láthatunk róla a televízióban, de manapság az Egmont-Pannónia Film és Kiadó Kft.-nek köszönhetően már könyvek is készülnek a híres kacsahősről.

A *Vidám mesék* című könyv kettő mesét tartalmaz. Az egyik a *Kacsanagyi segítőitársai*. Ez a mese Donald unokaöccseiről és kacsanagyiról szól. Ez az igen tanulságos tör-

ténet megmutatja a „Ki mint vet, úgy arat.” vagy az „Aki nem dolgozik, ne is egyék.” közmondások lényegét: minden egyes betevő falatért meg kell dolgoznunk, valamint, ha nem csinálunk semmi hasznosat, nem is érdemlünk meg semmit. Ezenkívül még felhívja a gyerekek figyelmét arra, hogy különösen az időseknek kell segítségünket nyújtani, mert nekik nagyobb szükségük van rá.

A három testvér (Tiki, Niki és Viki) közt egyik történetben sem látunk testvérféltékenységet, ami a népmesékben sűrűn előfordul. Ők egyenrangú társként szerepelnek, akik vagy mindannyian jók, vagy mindannyian rossz magaviseletűek.

Az olvasó gyerekek számára leginkább a mindennapi helyes viselkedést mutatják be ezek a mesék: tiszteljük az idősebbeket, fogadjunk szót nekik, s munkaszerető emberek legyünk.

Hupikék Törpikék

A hupikék törpikék apró, kék, manószerű lények, kik a Hókuszpók által okozott izgalmakban élnek mindennapjaikat. A *Hupikék törpikék* című képregény- és rajzfilmsorozatok szereplői Pierre Culliford belga képregényszerző képzeletében születtek.

Több könyv is megjelent a törpök kalandjairól, melyek igen kedveltek a gyerekek körében. A pici lények mind más és más egyedre jellemző tulajdonságokkal rendelkeznek, nincs kettő, mely hasonlítana egymásra. Egyetlen nőnemű törpike él köztük, Törpilla, ki a kislányok szívébe könnyen beférkőzik. A kisfiúknak viszont választási lehetőségük van, ami az azonosulási folyamatot illeti. Mindenki könnyedén megtalálhatja a kedvencét.

A törpök a méretüket tekintve kicsik a gonosz ellenségükhöz, Hókuszpókhoz és a macskájához képest, akárcsak a gyerekek a felnőttekhez viszonyítva. A törpök békésen élnék az életüket, ha Hókuszpók nem avatkozna bele folyton. A gyerekek is időnként hasonlóképp élnek meg a felnőttek jelenlétét életükben, mikor azok beleszólnak a dolgukba. A mesében a törpöknek mindig sikerül megszökniük Hókuszpók elől, akit nemcsak nem szeretnek, de néha még félnék is tőle, mert az nem csupán elpusztítani akarja őket, hanem megenni, akárcsak a *Jancsi és Juliska*-ban a boszorkány a gyerekeket. Ebben a mesében a boszorkány a gyermekek anyjának átváltozott alakja, míg a *Hupikék törpikék*-ben Hókuszpók a hatalmas és szigorú apát szimbolizálja. A boszorkányokhoz hasonlóan neki is van macskája, aki segít neki a rémtettek véghezvitelében. Törpilla mint egyedüli női szereplő a törpök között védelemre szorul, melyet a törpök igyekeznek biztosítani. Ez a védelmező szerep pedig az Ödipusz-komplexusból ered: meg kell védeni a szeretett nőt a gonosztól. Törpapa, Törpszakáll és Nagyitörp az idősebb testvéreket szimbolizálják, akik úgyszintén ellenállnak a „könyörtelen és gonosz” szülőnek, és megvédelmezik a fiatalabbat tőlük.

Felmérés a kedvencekről

A felmérést a palicsi Miroslav Antić Általános Iskolában végeztem 3. osztályos tanulók körében 2010 júniusában. A tanulók nagy része már betöltötte a tizedik életévét.

A felméréseket rövid tesztlapokon végeztettem el a gyerekekkel, aminek az eredményét százaléokban átalakítva az alábbiakban bemutatott táblázat segítségével mutatom be, külön a lányokét és külön a fiúkét. Az eredmény alapján láthatjuk, hogy a kedvenc mese-, illetve rajzfilmhősökről a vélemény igencsak megoszlik. Legsűrűbben a Grimm-mesék szerepelnek, de szép számban találhatunk népmesét és Mátyás királyról szóló mondát is (1. táblázat).

1. táblázat. A felmérés eredményei

| A lányok kedvenc meséje: | A fiúk kedvenc meséje: |
|---|---|
| 25% Kuka Manó 25% Piroska és a farkas 12,5% Mátyás király meséi 12,5% Aladdin és a csodalámpa 12,5% A kis hableány 12,5% Hamupipőke | 25% A farkas és a három kismalac 12,5% A farkas és a bárány 12,5% Pinokkió 12,5% A fiú és a macska |
| A lányok kedvenc mesehőse: | A fiúk kedvenc mesehőse: |
| 25% Piroska 12,5% Aladdin 12,5% Kuka Manó 12,5% A kis hableány 12,5% Fityók 12,5% Márti 12,5% Mátyás király | 50% Mátyás király 12,5% A kismalac 12,5% A farkas 12,5% A halász 12,5% Csóder |
| A lányok kedvenc rajzfilmei: | A fiúk kedvenc rajzfilmei: |
| 25% A kis hableány 25% A magyar népmesék 12,5% Herkules 12,5 % Hannah Montana 12,5% Hupikék törpikék 12,5% A tizenkettő táncoló hercegnő | 37,5% Volt 12,5% Magyar népmesék 12,5% Pink Panther 12,5% Hihetetlen család 12,5% Scooby Doo 12,5% Pán Péter |
| A lányok kedvenc rajzfilmhőse: | A fiúk kedvenc rajzfilmhőse: |
| 37,5% Ariel, a kis hableány 25% Baltó 12,5% Barbie 12,5% Törpapa 12,5% Hannah Montana | 37,5% Volt, a kutya 12,5% Mátyás király 12,5% Pán Péter 12,5% A halász 12,5% Tarzan 12,5% Scooby Doo |

Összegzés

Minden ember szereti a meséket. Egyesek olvasni, mások hallgatni, valakik pedig rajzfilm formájában nézni. A mese elvarázsol bennünket, pár percre egy másik világba csöppenhetünk általa, ahol mindent szabad, s ahol mindenre képesek vagyunk. Lehetünk királykisasszonyok, hercegnők vagy az ő párjaik, belebújhatunk bármelyik kedvenc mesebeli lényünk bőrébe. Akárhik is leszünk, kalandokban lesz részünk: harcokban saját magunk vagy mások ellen, féltékenységi viszályokban, menekülésben, varázslatokban, s ezek által különböző érzésekben: gyötrelmekben, szomorúságban, egy tucatsnyi probléma okozta fejfájásban, de a mindezeket gyógyító és felszabadító megoldásban is. Ez a megoldás megoldás a mi saját gondjainkra is. Nem is kell azokon gondolkodnunk, nem is kell azokon rágódnunk, szimplán elég csak elolvasni egy (a megfelelő) mesét, s az, csodák csodájára, segíteni fog nekünk a lelki gondjaink átvészelésében.

A gyerekek is így vannak ezzel. Egy felnőtt ember el sem tudja képzelni, hogy gyermeke milyen érzelmi kríziseken megy keresztül. De ha szeretné tudni, nem kell rögtön szakemberhez fordulni, elég csak meséket felolvasni a gyermeknek, s ő gond nélkül kiválasztja majd azt, mely számára a megfelelő, melyik az, amelyik megoldást vagy segítséget tud nyújtani az ő kis lelkének. Ezt a mesét sűrűbben emlegeti, felolvasását sűrűbben igényli, s a szülő ezáltal megtudhatja, hogy gyermeke épp milyen érzelmi kríziseket él meg. Erről beszélni ő ugyan nem tud, de a mese mindent elárul. Ha viselkedés-zavart vélünk felfedezni gyermekünkénél, nélkülözhetetlen, hogy bepillantsunk a gyerek fejébe, miközben neki fogalma sincs arról, hogy a kedvenc meséje által mindent

elárul magáról, nyitott könyv lesz előttünk. Így hát a mesék a gyermeknevelésben feltétlenül szükségesek mind a szülő, mind a tanító részéről.

Jegyzet

(1) 2010. 07. 12-I megtekintés, <http://ktnye.akti.hu/index.php/Mese>

(2) 2010. 07. 13-i megtekintés, <http://www.lacadoktor.tvn.hu/olypszi/03d.htm>

(3) 2010. 08. 03-i megtekintés, <http://users.atw.hu/avkfovo/gyermekirodalom/BoldizsarIldiko.doc>

Irodalom

Bálint Péter (2007): *A meseszöveg változatai*. Didakt Kiadó, Budapest.

Bauer Gabriella (1975): *Gyermekirodalom*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bettelheim, B. (2005): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.

Bognár Tas (1999): *Elemzések a gyermek- és ifjúsági irodalom körében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bognár Tas (2004): *Gyermekpróza*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Glatz Ferenc (2001): *Magyar Nagylexikon*. Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest.

Illyés Gyula (1966): *Hetvenhét magyar népmese*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Személyesség, találkozás és dialógus a tanár-diák kapcsolatban

Írásomhoz nem véletlenül választottam az esszé műfaját, mivel úgy gondolom, hogy az általam kifejtendő témának és a tanári munkáról alkotott jelenlegi elképzelésemnek ez a nyelvi forma kínálja a legmegfelelőbb keretet. Az esszé műfaja szempontjából nagy jelentőséggel bír, hogy szemantikailag a „kísérlet” fogalmához kapcsolódik, és ily módon valamely prefixált, lezárttságot implikáló értelem- és jelentésalkotás helyett a nyitottságot, a gondolkodás szabad, jövő idejű mozgását tétélezi.

Mindez szoros összefüggésben áll vizsgált témakörömmel: a tanár-diák kapcsolattal és a tanári szereppel, illetve az ezekről kialakított felfogással. Az absztrakció általánosságából három fogalom segítségével kívánom megközelíthetővé tenni e kérdést: ezek a személyesség, a találkozás és a dialógus. Az esszé különösképpen alkalmasnak látszik arra, hogy e három terminust ne csak egyszerűen témájává tegye, hanem az általuk megidézett nyelvi-szellemi atmoszférát meg is jelenítse egy-szersmind. Ily módon írásomban a személyesség, a találkozás és a dialogikusság mint szövegszervező elvek érvényesülnek, és mintegy önmaguk megnyilvánításán keresztül juttatnak el témám saját személyes megértésének és megélésének lehetőségéig.

Bevezetés – Egy világ körüli út

Ezen a ponton már a személyesség kérdésénél járok, és szeretném idézni Tábor Ádám (2006, 11. o.) költő, irodalmár idevágó szavait arról, hogy mi az ő célja, mikor esszét ír: „Minél tökéletesebb formában kifejezni, ezzel teljesebben megérteni, és – a kifejezés és megértés közös gyümölcseként – felszabadítani magam: egyetemesen dekódolható rejtjelrácsba fogni egy mindennek előtt engem érintő személyes problémát: saját magamból kiindulva minél komplikáltabb, lehetőleg az egész valóságot megkerülő módon érni vissza magamhoz.”

Tehát e dolgozatban saját világ körüli utamat készülöm bejárni, ami azonban, reményeim szerint, használható belátásokkal szolgálhat mások számára is. Írásom mélyen személyes indíttatású lévén elsősorban saját tapasztalataim, gondolataim, kérdéseim köré szerveződik, és ezzel összefüggésben nem elsősorban a szaktudományos közbeszéd objektivitásra való törekvése jellemzi, sem problémafelvetésében, sem nyelvezetében. A dialogikusságot annyiban érzem e szöveg jellemzőjének, amennyiben a válaszok helyett a kérdésekre koncentrálok, amely révén nem az értelmezési mező lezárása, hanem a Másiknak, a Másik gondolatnak való fel- és megnyílás törekvése kap nagyobb hangsúlyt; ami által létrejöhet a Másikkal (a befogadóval) való találkozás is.

Mindezek után nézzük e világ körüli út stációit (noha remélhetőleg nem kálváriáról kell majd beszélnem az út végéhez érve). Iránytűként számomra a már említett tanár-diák kapcsolat és a tanári szerep kerete szolgál; a felmerülő kérdések, esetleges kanyarok mind ennek háttéréből rajzolódhatnak ki, ágaznak el. Központi fogalmaimat is e keretbe helyezve kísérem meg értelmezni, amely során filozófiai aspektusuk, ha teret is nyer, csakis a konkrét (mindenekelőtt pedagógiai-pszichológiai jellegű) kérdés szempontjából játszik szerepet. Mindehhez az értelmezéshez Hans-Georg Gadamer hermeneutikája és Martin Buber dialógusfilozófiája nyújt kapaszkodókat, hogy egyszersmind beékelődje-

nek a megközelítem alapkövéül szolgáló humanisztikus pszichológia és pedagógia szemléletébe. Ez utóbbi, rendkívül szerteágazó, terminológiai zavarokkal teletűzdelt területről Carl Rogers, Thomas Gordon és a valamilyen módon talán mindkettjük elődjének tekinthető A. S. Neill munkásságát helyezem előtérbe.

Személyek egymás között, avagy „minden valódi élet: találkozás”

Hamis szembeállítások (1)

A „személyes” problémája saját személyes problémám is, és talán nem túlzás, hogy minden ember – eltérő reflektáltsági fokon kezelt – problémája is egyszersmind. A fogalmak, különösképpen a nyugati filozófia fogalmai, úgy tűnik, már-már szükségszerűen valamely ellentétpár egyik elemeként nyernek értelmet, és ez a kölcsönös feltételezettség teremti meg a róluk való beszéd feszültségét.

A „személyes” esetében ez a pár-fogalom a „személytelen”, de éppúgy alkalmazhatók a „szubjektív-objektív” vagy az „egyedi-általános” ellentétpárok is. Mivel a filozófia története több ezer évének jelentős részében e témát csűrte-csavarta, nem kívánok belemerülni ennek részletes tárgyalásába, mindössze a belőle lecsapódó, engem érintő részt emelem itt ki.

Nem szükségeltetik különösebben pallérozott elmeél ahhoz, hogy belássuk: mindaddig, amíg a fenti ellentétek „személytelen” oldalát az egészlegességgel kapcsoljuk össze, a „személyes” oldal csak mint résszerű lesz képes értelmeződni, ami egyben az előbbihez tartozó pozitivitással a hiány negativitásaként kerül szembe. A személytelen, általános, objektív tehát magától értetődően eleve több és teljesebb, mint a személyes, egyedi és szubjektív. Eme axiomatikus erejüként létező (létezett) szemlélet rendkívül bonyolult és sok áttételen keresztül érvényesülő gondolkodástörténeti folyamatok során alakult ki, hogy a 20. századba érve egyre több és egyre (a szó mindkét értelmében vett) rendszere-sebb kihívás érje. A totalitás-igény vadhajtsaiba belerokkant napnyugati civilizáció növekvő dühvel volt kénytelen regisztrálni a végkövetkeztetést: „A valóság immár nem tartalmaz egyebet, mint olyan jelenségeket, amelyeket az objektív tudat a tudomány, vagyis a technológiai manipuláció tárgyává tud tenni.” (Roszak, 1981)

A 21. század posztmodern korában természetesen ez is lapos közhelyként jelenhet csak meg a közbeszédben, mivel oly sok helyről, oly sok formában lehet hallani ugyanerről a problémáról – oly kevés gyakorlati eredményt maga után vonva. Mindazonáltal szerintem elkerülhetetlen a lehető legőszintébb ön-átvilágítással föltenni a fenti idézet szerzőjének, Theodor Roszahnak fő kérdését, ami – Lányi András (é. n.) szavaival – a következőképpen hangzik: „Végül is mi indokolja, [...] hogy tudásnak csakis a ’nem rólunk szóló’ tudást ismerjük el, azt, ami az univerzumot a megismerő ember szükségképpen elkötelezett, egyszeri és esendő személyiségétől elvonatkoztatva igyekszik leírni?”

Mintha legalábbis szégyenkezünk kéne, hogy magunkról beszélünk, hogy vannak érzéseink, vannak gondolataink, van egyfajta belsőleg megélt történés, amiről kifele számot próbálunk adni. Az az előfeltevés húzódik a háttérben, hogy ezek közül semmi nem lehet releváns mások számára, ily módon semmiféle tudás nem származhat belőlük. Itt természetesen a „tudás” fogalmának prekoncepciált értelmezése a kulcs: innen nézve tudásnak számít az, ami kézzel fogható, rendszerezhető, bedobozolható, és legfőképpen absztrahálható. Véleményem szerint mindez a világ élkéségét, belakását elősegítő kategóriák és nevek beteges túlbúrjánzásáról tanúskodik, a logosz többértelműségéről való megfélekezéssről, és ily módon e magatartás maga válik létfeledetségé, saját démonává: végletesen és végzetesen partikuláris és jelentéktelen jelenséggé. (2) A pszichológiai trükk ugyanis abban rejlik, hogy elhittük, mert el akartuk hinni, és volt, aki elhitette velünk (3), hogy túl azon, hogy a magunkról szóló tudás eredendően alacsonyabb rendű

és jelentéktelen, az erről való beszéd nagyképűség, aránytévesztés, egyszóval intellektuális bűn. Valójában ez a trükk nem másról, mint az önmegismeréstől való mélységes félelemtől és bezártsághoz való ragaszkodásról árulkodik, és ily módon illeszkedik a nyugati filozófia történetébe. Mindaddig, amíg magunkat „bőrbe zárt egóként” (4) látjuk és éljük meg, mindenfajta e bőr határán túlnyúló cselekedet lehetőségére önidentitásunk elvesztésével fenyeget. Az Én-t a Te-től vastag falakkal elválasztott légmentes övezet elhagyásával egy rémisztően idegen terra incognitára érkezünk, ahol a Te arca előtt leplezetlenségünkben vagyunk kénytelenek megmutatkozni. A Te arca elé csak mint arc léphetünk, tehát le kell vetnünk minden maszkot és le kell bontanunk minden olyan mégoly impozáns gondolati építményt, amelynek labirintusában elrejtőzhetünk önmagunk és a másik elől. Fekete J. József (é. n.) éppen ebben látja magának az esszéírásnak a jelentőségét: „Mindenképpen morális indíttatású cselekedet, amely az esszéíró álarctalanságot vállaló kiállításával másokat is igyekszik felmenteni az életünk megváltoztathatatlan alapminőségein nyugvó kényszerű álarcviselés törvénye alól.”

A Másik mint személy

A fent említett terra incognita valójában az az interperszonális tér, ahol Én és Te találkozása egyedül megtörténhet. Márpedig ha Martin Buberre (1991, 15. o.) hallgatunk, akkor „minden valódi élet: találkozás”. E találkozás ugyanakkor sokkal többet rejt magában, mint két bőrbe zárt egó egy félénk pillanatig tartó kimerészkedését ön-kreálta bőrtönéből; a Te előtti felnyílás a viszonyba való belépést, tehát aktivitást is jelent. Ez azonban nem önfeláldozás, hanem éppen a Másikban való önmegértés aktusa, amelyben a megszólítás és megszólíttatás, kérdés és válasz redukálhatatlan egymásrautaltsága az aletheiában, tehát fedetlenségben (5), hozza létre az igazság terét. Én nem eltűnök, nem feloldódom a Te-ben, hanem „Én a Te által valósulok meg”. Mindehhez azonban fel kell adnom az objektivizált, tárgyiasított távolságtartó létezést és az abból fakadó magatartást, amit Buber Én-Az viszonynak nevez, és helyett személyként kell viszonyba lépnem a Te-vel, hogy az Én-Te viszony létrejöhesse. A találkozásnak tehát elengedhetetlen feltetele a személyesség.

A találkozás fogalma központi jelentőségű Carl Rogers életművében is, különösen, ha a fent idézett mondat angol fordítását nézzük („All real life is encounter”). Rogers (1970) nevéhez fűződnek ugyanis az „encounter-csoportok”, ahol a személy önelvűségét a Másikkal való találkozás interperszonális csoportélménye váltja fel. A Rogers és Buber gondolatvilága közti párhuzamokat hangsúlyozza Maurice S. Friedman (1955, 21. fejezet) is, aki egyben kettejük 1957-es michigani dialógusának moderátora is volt. A beszélgetés során ugyan az eltérő álláspontok is felszínre kerültek, de ezek elsősorban a terapeuta-kliens viszonyának kölcsönösségét és az Én-Te viszonyhoz való hasonlóságát érintették, a találkozás és személyesség központi jelentősége nem kérdőjeleződött meg. Rogersnél már a vele és módszerével kapcsolatban használt „személyközpontú” elnevezés is magától értetődővé teszi, hogy a másik ember Rogers számára mindenekelőtt mint személy jelenik meg. Ezt élete végén így fogalmazza meg: „Kész vagyok arra, hogy a személyt mindenek felett értékeljem.” (idézi: Ryback, 1989) Azonban éppen az encounter-csoportok és a találkozás gondolatának szintén kiemelt fontossága mutatja, hogy a Rogersi világban a személy a csoportnak nem ellentéte, sokkal inkább kiegészítője. A személyközpontú szemléletben a személy egyszersmind felelős személyként jelenik meg, aki a saját életét érintő döntésekben egyedül kompetens, még ha ez a kompetencia aktuálisan esetleg nem is tud érvényre jutni. E szemlélet és az egész humanisztikus pszichológiai és pedagógiai mozgalom hátterében egy olyan emberkép áll, ami az ember eredendő késztetésének tartja a fejlődésre való törekvést, azaz az önmegvalósítás igényét, és a betegségek, pszichés zavarok e folyamatot ideiglenesen megakasztó gátló

tényezőkként értelmeződnek. A segítő (terapeuta, tanár stb.) feladata nem az, hogy az objektíven létező és őáltala ismert „helyes útra” terelje a kliensét, hanem az, hogy a kliensben (diákban) már eleve benne rejlő fejlődési potenciált segítsen aktiválni. Ez egyben rávilágít a személyközpontú felfogás mély optimizmusára is, mely szerint „az emberek irányultsága alapvetően pozitív” (Rogers, 2004, 56. o.)

Önmagam mint személy

Ahhoz ugyanakkor, hogy ez a pozitivitás felszínre kerüljön, a másik oldal, a segítő szerepe rendkívül lényeges. Neki mint segítőnek szintén személyként kell látnia önmagát, és személyként kell viszonyba lépnie az éppen aktuális Te-vel, hogy valóságos találkozás történhessen, ezzel elősegítve a közös fejlődést. A fejlődés ugyanis közös, mivel a viszony nem tárgyiasító: nem szakember és páciense vagy diákja között, hanem két egymás iránt nyitott személy között zajlik. „A személyközpontú szemléletben végzett munka abból ered, hogy az embert megérintette a találkozás, és arra törekszik, hogy teret biztosítson a találkozásra. Így, mint olyan tevékenység, amely önmagát a Másikból érti meg (így hát teljesen kliens-központú), az emberi létnek találkozásként való szemléletéből ered, mivel az ön-megértés forrása is a találkozás. (Schmid, ???)”

A találkozásbeli önmegértés folyamata során tehát a segítő is érintve van, nem bújhat börtönfalak mögé, nem építhet labirintusokat módszerekből, elméletekből, nem lehet arctalan, nem lehet nem személyes. Az „általános versus személyes” problematika nem valódi ellentét már, mert ha személyként éljük meg tapasztalatainkat és személyként osztjuk meg azokat másokkal, eljuthatunk akár ahhoz a gondolathoz is, amihez Rogers (2004): „ami a legmélyebben személyes, az egyben a legáltalánosabb is.” Érdemes hosszabban idézni az idevágó sorokat, mert megjelenik benne a számunkra egyre fontosabbá váló pedagógiai vonatkozás is: „Voltak időszakaim, amikor a diákjaimmal vagy a kollégákkal való beszélgetéseimben, az írásaimban olyan mélyen személyes formában fejeztem ki magam, olyan attitűdöket mutattam meg, amelyeket – úgy hittem – rajtam kívül az ég világon senki más nem érthetett, azok annyira sajátosan engem tükröztek. [...] Meglepő módon azonban úgy találtam, hogy azok az érzések, amelyek számomra mélyen intímek, személyesek – s ezért azt hittem, másoknak teljesen érthetetlenek –, egyúttal valami olyant fejeztek ki, amire nagyon sokan rezonáltak. Lassanként elhittem, hogy ami a legmélyebben személyes és látszólag leginkább csak rám jellemző, az egyben – ha megtanulom kifejezni és másokkal megosztani – a legtöbbet mondja az embereknek.”

A dőlten szedett rész rendkívüli fontosságú abból a szempontból, hogy a hatékony kommunikáció kérdését veti fel. A rogersi világképhez szorosan kapcsolódva Thomas Gordon amerikai szociálpszichológus dolgozta ki módszeres részletességgel azt a kommunikációs módszert, ami a személyes üzenet hatékonyságát képes elősegíteni. A személyesség ugyanis teljes mértékben elválaszthatatlan attól, ami belőle látszik a másik számára. Itt fontos megemlíteni, hogy noha Rogers alapvetően a pszichoterápiás viszonyrendszerre alapozta gondolatait, ő maga és követői (többek között éppen Gordon) mindezt alkalmazhatónak vélték és vélik a tanár-diák kapcsolatban is. (6) Olyannyira igaz ez, hogy a Rogers nevét viselő iskola az alternatív iskolai kezdeményezések egyik meghatározó példája. (7)

A gordonai módszer alapján a Rogers (és más humanisztikus pedagógusok, pszichológusok) által leírt nyílt, dinamikus tanár-diák kapcsolat konkrét helyzetekben alkalmazható. A mindezidáig tárgyalt személyesség fogalma semmiképpen sem valami pszichológiai gúnyába bújtatott intimpistáskodást jelent, nem is lehetőséget a gigászira növelt tanári egó diákokra való kiárasztására, hanem azt az egyszerűnek látszó, ám annál nehezebben megvalósítható magatartást, hogy a tanár önmaga lehessen az osztályteremben. Önmaga, azaz olyan személy, aki megengedheti magának, hogy érzésekkel bíró (de azokkal nem

feltétlenül mindig bíró) emberként nyilvánuljon és mutakozzon meg. Ez egyszersmind a szerintem legfontosabb tanári (és emberi) kvalitás, a hitelesség előfeltétele is.

Ki ad nekem hitel(essége)t?

A tanár ugyanis akkor „képes segíteni (*facilitálni*) a tanulást, ha ő maga hiteles (*kongruens*). Ezen azt értem, hogy a tanár azonos önmagával, teljesen tudatában van attitűdjeinek, és el tudja fogadni az érzéseit. Ilyen módon válhat valódi önmagává a diákjaival fenntartott kapcsolataiban. Kimutathatja lelkesedését az általa szeretett téma iránt, és az unalmát, ha valami nem érdekli. Lehet dühös, de lehet érzékeny és együttérző is. Mivel el tudja fogadni az érzéseit, nincs arra szüksége, hogy azokat ráerőszakolja a diákjaira. A diáknak nem kell úgy éreznie, ahogy a tanára érez. A tanár *személy*, nem pedig arctalan megtestesítője egy oktatással kapcsolatos előírásnak.” (Rogers, 2004, 358. o.)

A tanárok nagy része a megnyílástól való félelemből, a különböző társadalmi, szervezeti, hatalmi elvárásoknak való megfelelni akarásból, kényelemből, vagy egyszerűen azért, mert soha nem látott ellenkező példát, egy olyan elvont, steril tanár-ideált épít magának, aminek csak sorozatos önbecsapás, labirintusban való tekergőzés és hatalmi játszmák árán lehet megfelelnie. Gordon (1996, 35. o.) ezen ideálkép elemeit nyolc hiedelemhez rendeli, amelyek végkövetkeztetése szerint a „Jó Tanárnak jobbnak, megértőbbnek, nagyobb tudásúnak, tökéletesebbnek kell lennie az átlagembernél”. Ez a program olyan mély, hogy a generációkon való átöröklődés során maguk a diákok és a szülők (mint egykori diákok) is elhiszik ezt, hogy aztán az ördögi kör mozgásának megfelelően mindez már elvárásként jelenjen meg az éppen aktuális tanár számára. Én magam is e megközelítés alapján fogtam föl a tanári pályát, saját egykori és jelenlegi tanárait, annak ellenére, hogy ha az igazán nagy hatású tanáira gondolok vissza, kivétel nélkül valamely személyes megnyilvánulásuk jut eszembe (ugyanaz igaz a negatív élményt jelentő esetekben is). Véleményem szerint a diák egyfajta tudattalan zsarolásnak és büntetésnek használja ezt a szigorú és emberszerűtlen elvárásrendszert, mondván: „ha már nem tisztelsz meg azzal, hogy személyként jelensz meg előttem, akkor legalább legyél tökéletes, mint egy gép”. Mivel mindez természetesen lehetetlen, az irreális szándék- és elvárás-tulajdonítások kielégítetlenül maradnak, és mindkét oldalon frusztrációt okoznak. E frusztráció kezelése innentől kezdve a hatalmi hierarchia által

A tanárok nagy része a megnyílástól való félelemből, a különböző társadalmi, szervezeti, hatalmi elvárásoknak való megfelelni akarásból, kényelemből, vagy egyszerűen azért, mert soha nem látott ellenkező példát, egy olyan elvont, steril tanár-ideált épít magának, aminek csak sorozatos önbecsapás, labirintusban való tekergőzés és hatalmi játszmák árán lehet megfelelnie. Gordon (1996, 35. o.) ezen ideálkép elemeit nyolc hiedelemhez rendeli, amelyek végkövetkeztetése szerint a „Jó Tanárnak jobbnak, megértőbbnek, nagyobb tudásúnak, tökéletesebbnek kell lennie az átlagembernél”. Ez a program olyan mély, hogy a generációkon való átöröklődés során maguk a diákok és a szülők (mint egykori diákok) is elhiszik ezt, hogy aztán az ördögi kör mozgásának megfelelően mindez már elvárásként jelenjen meg az éppen aktuális tanár számára.

lehetővé tett játszmák szerint zajlik, hogy azokat mint pedagógiai problémákat tudományos(kodó) mázba borítva értekezzünk „fegyelemről” vagy „tekintélyről”. Természetesen itt nem a tanár-diák kapcsolatban elkerülhetetlenül megjelenő konfliktusok reflexív igényű tárgyalása ellen van kifogásom, csak az ellen, amikor a konfliktus gyökere helyett álproblémákat kreálva csócsáljuk a semmit. Beszélhetünk „erőskezü tanárról, aki rendet tud tartani az osztályban” és „gyenge tanárról, akinél káosz uralkodik”, csak-hogy ezek a kérdések véleményem szerint elsődlegesen nem a fegyelmezés, hanem a hitelesség tárgykörébe tartoznak.

A személyesség és az érzések megélésének lehetőségére a Rogers és Gordon szellemi elődjének tekinthető A. S. Neill (2004, 29. o.) említ egy példát saját tapasztalatából: „Egyik tavasszal hetekig krumplit ültettem, és amikor észrevettem, hogy júniusban nyolc növényt kirángattak, nagy patáliát csaptam. De én másképpen dühöngtem, mint egy tekintélyelvű személy tette volna a helyemben. Én a krumplik miatt háborogtam, míg egy tekintélyelvű ember erkölcsi kérdést csinált volna az ügyből, hogy mi helyes és mi helytelen. Nem mondtam, hogy helytelen volt ellopni a burgonyáimat, nem a jóság és a gonoszság kérdését feszegettem, hanem az *én burgonyáimét*. Az én krumplijaim voltak, és senkinek sem volt joga hozzájuk nyúlni. Remélem, érthető a különbség.” A különbség valószínűleg érthető a legtöbb ember számára, Neill megoldása már korántsem biztos, hogy szimpatikus a többségnek, és egészen biztos, hogy következetesen alkalmazni, eszerint élni, még azok közül is nagyon keveseknek sikerül, akik egyetértenek vele. Számomra e megoldás rendkívül felszabadító erejű, és a mindennapi kommunikáció egy olyan aspektusára mutat rá megvilágító erővel, amely a tanár-diák kapcsolatban hatványozottan érvényesül.

Kapcsolódva az előbbiekhöz, Neill az általa említett konfliktusban emberi személyként mutatkozott meg, akinek dühe pontosan személy mivoltából, individualitásából fakadt (ebbéli minőségében sértették meg), és ekként is nyilvánult meg, nem egy absztrakt instancia jelképeként, amely vindikálja magának a jogot az abszolút moralitásban gyökerező általános ítélkezésre. A tekintély tehát ez esetben nem a pozíció vagy státusz (Isten ostroma, az igazgató jobbkeze, a tantestület elnöke, az ösztöndíj-bizottság kurátora stb.) függvénye lesz, hanem az önmagát személyként kinyilvánító Másik hitelessége ad neki alapot. A tekintély utóbbi fogalmát nevezi Gordon „feltételezett vagy kiérdemelt tekintélynek”, míg az előbbi „hatalmon alapuló tekintélynek”. Éppen ez a terminológiai pluralitás jelenti a problémát, mivel „a tekintély megértéséhez vezető első lépés az, amikor felismerjük, hogy ez a szó két teljesen eltérő dolgot jelent. És mivel az egyik fajta tekintély fokozza a tanár tanítási képességét, a másik ellenben csökkenti, a 'tekintély' szükségességéről folytatott viták hiábavalóak.” (Gordon, 1996, 190. o.)

Hogyan legyek valódi?

De ha nincs tekintély és fegyelmezés, legalábbis a hagyományosan értett fogalmai nem vezetnek sehova, akkor mi tölti be a helyükön tátongó fenyegető ürességet? Hogyan várhatjuk el, hogy egy ember (még ha éppen tanár is) 180 fokos fordulatot hajtson végre, lényegében minden olyan mintáját meghaladva, amelyek szerint kommunikált? A kérdés nem költői, hanem a legszorongatóbb való(di)sággal jelentkezik: hogyan legyek valódi? Ez ugyanis jóval többet igényel, mint a tankönyvpiac mégoly alapos áttekintése vagy egy módszertani gyorstalpaló: „Hogy az ember senki más, csak önmaga legyen egy olyan világban, amely éjjel nappal mindent megtesz azért, hogy minden más legyen, azt jelenti, hogy az ember a legnagyobb harcot vívja, amelyet emberi lény vívhat, és ezt soha nem hagyja abba.” (idézi: Sallai, 1997)

Mindazonáltal ebben a folyamatban (magam részéről szerencsésebbnek tartom a „harc” helyett ezt a semleges szót használni) léteznek olyan kapaszkodók, amelyek meg-

könnyíthetik egy másfajta működésmód elsajátítását. Például Thomas Gordon már említett módszere, amely világ körüli hódító útján (hogy mégis visszatérjek a harci metaforához) tanárok (szülők, vezetők) millióihoz jutott el. A „tanári hatékonyság fejlesztését” előírányzó tanfolyam, illetve kézikönyv az iskolában felmerülő konfliktushelyzeteket egészen új megvilágításba helyezi, és a bevettől radikálisan eltérő lehetőségeket vázol fel. Ami a neilli példában tematizált kérdést illeti, Gordon a megoldást az „*elutasítás* nyelvének” az „*elfogadás* nyelvére” cserélésében látja. Az előbbihez tizenkét közlésfajta rendel, amelyek megfogalmazásában a „kommunikáció gátjaiként” jelennek meg. Az elfogadás nyelvének kommunikációt megkönnyítő módszereiből négyet említ, amely számtani különbség talán azt is mutatja, mennyivel több az elcsúszás esélye (persze ez nyilvánvalóan nem mennyiségi, hanem minőségi kérdés). Megdöbbenő volt megtapasztalnom, hogy ha őszintén belegondolok, emberi kapcsolataim (beleértve a diákokkal való kommunikációt) legnagyobb részében, kommunikációs tréningek, terápiás tapasztalat, pszichodráma ide vagy oda, én magam is e tizenkét gát valamelyikét alkalmazom. Nekem is szembesülnöm kellett saját idegenkedő reakcióimmal példának okáért az aktív hallgatás módszerével kapcsolatban, valahogy úgy, ahogy a Gordon-tanfolyam egyik résztvevője fogalmaz: „Az aktív hallgatás nem az én stílusom. Még majd azt gondolják a gyerekek, hogy az agyamra ment valami, ha elkezdek visszajelezgetni nekik!” (Gordon, 1996, 85. o.)

Befejezés – Autizmus helyett autonómia

Az út végén, visszaérkezve magamhoz, még inkább meg vagyok győződve róla, hogy a személytelentől a személyes, a monologikusztól a dialogikus tanár-diák kapcsolat felé való elmozdulás szükségeltetik ahhoz, hogy iskoláink ne „kulturális autizmust” (Knausz Imrétől idézi: *Arató*, 2003) vagy funkcionális analfabétizmust termeljenek a modern tömegoktatás futószalagjairól kikerülő uniformizált és konformizált diákegyedek formájában, hanem nyitott, gondolkodni képes és bátor, önreflexív autonóm individuumokat, akik képesek találkozni egymással és a világgal. Ehhez pedig mi más kellhet, mint a gátjaikat leépíteni hajlandó, nyitott, gondolkodni képes és bátor, önreflexív, autonóm tanárok. Végző soron „ez a mi munkánk; és nem is kevés”.

Jegyzet

(1) Nagyon fontosnak tartom, hogy Arató László (é. n.) is kitér e kérdésre: „Azzal is maradéktalanul – és régóta – egyetértek, hogy hamis az emocionális-racionális ellentétpár felállítása, az élményszerűség szembeállítása 'az értelmező munkával'”

(2) Ezt a kérdést tárgyalja éppen Martin Buber kapcsán a róla szóló könyvében Maurice S. Friedman (1955).

(3) Ez a „valaki” persze éppen annyira mi magunk, mint bárki más!

(4) Alan Watts (é. n.), huszadik századi amerikai filozófus fogalma.

(5) Többek között Hamvas Béla hangsúlyozza az aletheia fogalmának „fedetlenséget, álarctalanságot”

jelentő aspektusát *Szarepta* című művében (*Medio*, évszám nélkül).

(6) Rogers (2004, 69–70. o.) erről a következőképpen vélekedik: „Jogosan feltételezhetjük, hogy a terápiás kapcsolatban eredményes attitűd *minden interperszonális kapcsolatban* eredményes lehet [...] Ha egy tanár képes létrehozni a fent leírtakhoz hasonló viszonyokat az osztályában, akkor a diákok motivációja külsőből belsővé válik, gondolkodásuk eredetibb lesz, szorongásuk csökken, viselkedésükre az önfegyelem lesz jellemző.”

(7) Magyarországon is működik egy ilyen iskola Carl Rogers Személyközpontú Iskola néven. <http://www.rogersiskola.hu/>

Irodalom

Arató László (é. n.): *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?* http://www.freeweb.hu/magyar_tanarok/Arato_Kritika_valasz_VeresAnak.html

Arató László (2003): Tizenkét tézis. *Élet és Irodalom*, 8. sz.

Buber, M. (1991): *Én és Te*. Európa, Budapest.

Fekete J. József (é. n.): A csók ritmusa. <http://www.zetna.org.yu/zek/folyoiratok/66/fekete18.html>

Friedman, M. S. (1955): *Martin Buber: The Life of Dialogue*. The University of Chicago Press. 2010. 10. 17-i megtekintés, <http://www.religion-online.org/showbook.asp?title=459>

Gordon, Th. (1996): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon Könyvek.

Hamvas Béla (é. n.): Szarepta. *Medio*.

Lányi András (2007): 'Ez a folyó része a lényemnek...' A személyiség ökológiai elméletéhez. *Ókotáj*, 20–21. sz. 2007. 04. 14-i megtekintés, <http://www.okotaj.hu/szamok/20-21/ideolog2.html>

Neill, A. S. (2004): *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Kétezerregy Kiadó.

Rogers, C. (1970): *Encounter Groups*. Harper and Row, New York.

Rogers, C. (2004): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.

Roszak, T. (1981): A Szörny és a Titán – tudomány, ismeret, gnózis. *Filozófiai Figyelő*, 3–4. sz.

Ryback, D. (1989): An interview with Carl Rogers. *Person-Centered Review*, 4. 1. sz. 99–112.

Sallai Éva (1997): A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-12-mh-Sallai-Pedagogus>

Schmid (???)

Tábor Ádám (2006): A végtelenített párbeszéd. In: uő: *Szellem és költészet*. Kalligram, Pozsony. 11–17.

Watts, A. (é. n.): *Psychotherapy East and West*. 2010. 10. 17-i megtekintés, <http://www.terebess.hu/english/psychotherapy.html>

Virág Szabolcs

Budapest, Petőfi Sándor Gimnázium



A Gondolat Kiadó könyveiből

Betűkből ácsolt hidak

A kapcsolatokban rejlő erőforrások kutatójaként nem kerülheti el figyelmünket Farkas Mária könyve, amely, hűen kutatott témája szellemiségéhez, immár magyar és francia nyelven is olvasható. Izgalmas olvasmányokat tartunk a kezünkben, melyek közül az egyik a Gondolat Kiadó értékes sorozatában, a Doktori Mestermunkák körében jelent meg, a másik a Strasbourgi Egyetem Magyar Tanszékének nemzeti színű sorozatában francia nyelven.

Nemcsak a külszín, hanem a belbecs is érdekes. Viszonylag sokat tudunk a két világháború közötti korszak alapfokú iskolarendszer kiszélesítésére, valamint a tudósképzésre irányuló egyetemfejlesztési és külföldi ösztöndíjakkal támogatott elitnevelési szakpolitikájáról, azonban talán kevésbé ismertek még azok a törekvések, amelyek a Collegium Hungaricumok mellett a magyar kultúra Európa felé vezető papíralapú hídjainak készültek a bethleni és klebelsbergi kultúrpolitika szándéka szerint.

Napjainkban sem vesztett aktualitásából az a felismerés, amin a korszak kulturális külkapcsolatai nyugodtak, mely szerint „az első világháborút nem a harctéren veszítette el a magyarság, hanem a nyugat-európai közvéleményben, mivel a magyaroknak azzal a képével szemben, amelyet ellenfelei állítottak a világ elé, nem tudott olyan képet vetíteni, amely meggyőző erővel védhette volna meg jogait”. Annak a folyóiratnak a szerkesztője fogalmazta ezt meg, amely Magyarország európai kulturális kapcsolatrendszerének kiszélesítésére, az egyoldalú német orinétáció ellensúlyozására született meg. S mint Farkas Mária könyveiből kiderül, itt nem üres reklámfogásokról vagy homlokzatépítéséről van szó, hanem olyan tiszteletreméltó munkáról, amely a francia és más európai politikai körök és értelmiségi közvélemény tájékoztatása és az ország népszerűsítése céljából jött létre, de alkalmat adott a hazai kultúra értékeinek reflektált megismerésére is. E vállalkozásban fontos szerepet töltött be egy francia nyelvű magyar folyóirat, a *Nouvelle Revue de Hongrie*,

amely 1932-től az elődnek számító *Revue de Hongrie* folytatásaként működött.

A folyóirat elsősorban a magyar kultúra külföldi terjesztését, az ország gazdasági és politikai helyzetének európai megismertetését célozta meg francia nyelven, de az európai értékek hazai megismertetésében és elfogadtatásában is határozottan részt vállalt, sőt a szerkesztő nem titkolt célja volt, hogy a hazai elit vonzódását is felkeltse a nagy európai népek kultúrája és nyelve iránt. A szerkesztő később angol nyelvű testvérlapot is indított, az angol nyelvű *Hungarian Quarterly*. A *Revue* fórumot biztosított a külföldi diplomatáknak, újságíróknak, politikusoknak, irodalomároknak, így mindazoknak, akik a legelhivatottabban ismertették az aktuális közép-európai helyzetet, valamint elhozták hazánkba az európai szellemet. Az utóbbi két évtizedben jelentős lépések történtek a korszak meghatározó politikusainak reális értékelése felé, azonban úgy tűnik, a hazai művelődéstörténetnek még mindig vannak adósságai a két világháború közötti korszak szellemi elitjének bemutatása terén. Ehhez a munkához jelentős hozzájárulás Farkas Mária műve, amely a vizsgált folyóirat köré szerveződő szellemi műhely összetételét, annak szűkebb és tágabb kapcsolatrendszerét is feltárja. Kirajzolódik az olvasó előtt a Budapesti Francia Irodalmi Társaság élén szerepet vállaló politikai elit (Apponyi Albert, Bethlen István, Teleki Pál), a folyóiratot támogató gazdasági elit (Baranyai Lipót és Kornfeld Móric), valamint – mivel Balogh József szerkesztőnek sikerült megnyernie a két világháború közötti időszak szellemi életének legjavát – a tudós- és művésztszasa-

dalom szegmenseit összekötő kapcsolatháló, amely a műhely létét közösen biztosította. A folyóirat szellemi holdudvara a német befolyás magyarországi erősödésével a politikai gondolkodás veszélyes alternatíváját testesítette meg, ezért a német meg szállást követően betiltották, a szerkesztőt pedig munkatáborban végezték ki.

Farkas Mária jelentős elemző munkája a tartomelemzéseken keresztül a folyóirat szellemi horizontjának feltérképezésére irányult. Az eredmények alapján Farkas rámutat arra a jellegzetes szinkretizmusra, melynek jegyében az alapvetően szépirodalom és a művészetek bemutatását célzó folyóiratban, mint ahogy a kor többi nívós orgánumban is, a korszellem hatására jelentős teret nyernek a társadalomtudományi, társadalompolitikai, gazdaságtörténeti elemzések. A szerző kiemelkedő teljesítménynek tartja, hogy Magyarország és Európa kapcsolatát nemcsak történeti metszetben vizsgálták, hanem a trianoni döntés kérdése is több tudományos igényű tanulmányban tárgyalták, sőt a folyóirat részletesen foglalkozott a Magyarországtól elszakított kisebbség problémáival is.

Az elemző összeveti a rovatokat a választott témákkal, másrészt a lapszemlében és a könyvismertetésben megjelenített orgánumok és szerzők összetételét vizsgálja, s megállapítja, hogy a szerkesztési alapelvek között az ideológiai és szellemi nyitottság volt a meghatározó. Emellett nemcsak a tartalomra, hanem az egyes rovatokban uralkodó stílusjegyekre is érzékeny, s rámutat, hogy az üzenetek megformálásának módja is finom igényességgel jellemezhető. A *Chronique du mois* rovat például, amely az aktuális gazdasági, kulturális és politikai események ismertetését tartalmazza, valóban megfelel Passuth rovatszerkesztői intelmének: „könnyeden, de mégis biztos kézzel, mert ez az idegen nem szereti, ha túlságosan tanítják” (Farkas, 2004, 84. o.).

Farkas Mária elsősorban a magyar irodalmat, a néprajzot, a képzőművészetet, az építészetet és a zenét bemutató tanulmányok elemzésével foglalkozik. A folyóirat irodalmi szemléinek jelentősége, hogy

ezek egy-egy író, költő pályájának és szerzői arculatának bemutatása mellett egy-egy rá jellemzőnek tartott vers, novella- vagy regényrészlet fordítását is közlik. A könyv kellő figyelmet szentel a műfordítások kultúrdiplomáciai szerepének, melyek nemcsak a magyar szerzők műveiből kínál francia nyelvű ízelítőt, de a francia irodalom alkotásainak magyar szerzők általi fordításainak művészi értéke is gyakran felér az eredetivel.

A folyóirat teret adott azoknak a tanulmányoknak is, melyekben a francia irodalom és szellemi élet magyarországi hatását kutatta Eckhardt Sándor és Hankiss János. Az irodalmi tanulmányokat elemezve Farkas elsősorban a korszakok, szerzők, irányzatok reprezentációja vonatkozásában végez elemzést, másodsorban a tanulmányok szerzőgárdájának összetételét vizsgálja. Arra a következtetésre jut, hogy a magyar irodalomtörténet egészen a 15. századtól megjelenik a folyóiratban, azonban figyelemre méltónak találja, hogy a szerkesztő elsősorban a századfordulós és a kortárs irodalomból merít, vagyis nem a múltbeli nagyság fényével, hanem a kortárs művészet sokszínűségével kíván hatni. Az elemzések eredményeit végigtekintve megerősíthetjük, hogy minden műnem és a lényeges műfajok, valamennyi korszak és irodalmi stílus, s a kortárs irodalomból nemcsak a modernnek vagy a konzervatívabb alkotói csoportok, hanem az egyes felekezetek képviselői is helyet kapnak a folyóiratban. Jelentős szerepet szántak a kisebbségi magyar irodalom bemutatásának, hiszen a francia közvélemény megnyerése lényeges cél volt. Természetesen súlyánál fogva kiemelt helyet kapott Erdély irodalma, s nemcsak a francia olvasóknak egzotikus Kós Károly és Tamási Áron világa, a közéleti szerepéről is ismert Bánffy (írói álnéven Kisbán) Miklós és Makkai Sándor szerepel a sorban, hanem Kuncz Aladár Fekete kolostor-beli rabsága is. Az irodalmi tanulmányok után a leggyakrabban építészettel, majd festészettel és szobrászattal foglalkozó és színvonalas illusztrációkkal kiegészített írások szerepelnek a folyóiratban, amelyeket Farkas az

előbbiekhöz hasonló részletes tartalom-elemzésnek vet alá. Kiemelkedő jelentőségű a folyóirat etnográfiai anyaga, amelyben többek között a legjelentősebb klasszikusok szólaltak meg: Bálint Sándor a magyar vallási néphagyományokról, Györffy István az alföldi népeletről, Ortutay Gyula és Solymossy Sándor a magyar folklórrol.

A bemutatott művet jelentős hozzájárulásnak tartjuk a két világháború közötti korszakot részletes forráselemzéssel megérteni törekvő művelődéstörténeti és kultúrpolitikai kutatásokhoz, a ma közéleti szereplőinek pedig érdemes figyelembe venni Passuth intelmét, miszerint az országgépet bemutató külföldi orgánum arra törekszik, hogy „olyan magyarsággépet alakítson ki, mely – bár objektív alapon nyugszik – mégis humanisztikusabb,

történelmi tapasztalatokat értékelőbb, mint amilyen közéletünk a valóságban volt” (Farkas, 2004, 85. o.); így volt képes arra a *Nouvelle Revue de Hongrie*, hogy habár csak tizenhárom éven át, de az ország pozitív önképét fogalmazza meg, amivel Farkas kutatásai szerint eredményesen járult hozzá a nemzetközi közvélemény formálásához.

Farkas Mária (2004) *A Nouvelle Revue de Hongrie mint kultúráközvetítő folyóirat*. Doktori Mestermunkák. Gondolat Kiadó, Budapest. 203 o.

Farkas Mária (2009): *La culture hongroise reflétée par une revue ouverte à l'Occident*. Université de Strasbourg, Strasbourg. 124 o.

Pusztai Gabriella

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok
Intézete, Társadalompedagógiai Tanszék

Nyelvtanulás két kézzel

Kontráné Hegybíró Edit a siketek és nagyothallók idegennyelvtanulásának siker- és kudarcélményeit mutatja be Nyelvtanulás két kézzel. A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelvtanulásában című könyvében. A kötet az Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban című projekt kutatásaira épül.

Kontráné Hegybíró Edit a könyv első részében rövid áttekintést ad a siketek és a nagyothallók hallásállapotáról, jelnyelvről és a siketek kultúrájáról, megpróbálva eloszlatni azokat a tévhiteket, amelyek korábbi évtizedekben, illetve évszázadokban az emberek tudatában éltek.

Ismerteti, hogy sokszor miért nem „engedélyezték” a siketeknek az idegen nyelvek tanulását az általános iskolákban, illetve hogy később a középiskolákban miért kaptak felmentést a nyelvtanulás alól, annak ellenére, hogy ugyanolyan jogok illetik meg őket, mint a hallókat. Ebből a szempontból torzul az esélyegyenlőség, mert a későbbi életben, akár a felsőoktatásban, akár az elhelyezkedéshez, nagyon nagy szükség lenne valamely idegen nyelv ismeretére.

A Eötvös Loránd Tudományegyetem néhány kutatója az *Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban* című projekt keretében írásos formában folytatott országos adatgyűjtést a siketek és nagyothallók körében az idegen nyelvek tanulásáról és a jelnyelvhasználatról, majd a kapott adatokat elemezték. Az eredmények megdöbbentőek lehetnek az olyan halló számára, akinek teljesen ismeretlen a siketek világa. A projekt másik részét interjúk készítése alkotta, hallássérült nyelvtanulókkal, jelnyelven, jelnyelvi tolmácsok segítségével, mert a siketeknek sokkal egyszerűbb jelben kifejezni magukat, számukra a jelnyelv az elsődleges nyelv, illetve ez az anyanyelvük. Az írásban végzett felmérésben több nagyothalló vett részt, míg az interjúk kutatásban a siketek voltak többségben.

Az interjúalanyok teljes őszinteséggel elmesélték, hogy miként élték át az anyanyelvük elsajátítását, és hogyan tanulták meg a másodlagos nyelvet – a magyart – a szegregált oktatásban. Az interjúkból kiderül, hogy a siketek többsége számára a magyar nyelv tanulása frusztrációt okozott, amit később, felnőtt korukban ismernek csak el – s belátják, hogy nem tudják jól a magyar nyelvet, sokszor nem is értik.

A siketek idegennyelv-tanulásának a fontosságáról is olvashatunk a könyvben. Napjainkban a siketek világában – ahogyan a hallók világában is – nagyon elterjedt a külföldi szervezetekkel való kapcsolattartás, melynek során az angol nyelvet tekintik közvetítő nyelvnek, s ez különösen fontos tá teszi ennek a nyelvnek az ismeretét.

Az interjúalanyok tanultak már, vagyis próbáltak már tanulni angolt, németet vagy más idegen nyelvet a különböző oktatási formákban, de többségüknek sajnos kudarcba fulladt a próbálkozása.

Az interjúalanyok korábbi tapasztalataik alapján elmesélték, hogyan képzelik el egy idegen nyelv tanulását. Itt már egy teljesen új oktatási módszert vázoltak fel: azt szeretnék, hogy a tanár tudjon jelezni, és ennek a kommunikációs formának, nyelvnek a segítségével tanítsa meg az idegen nyelvet. A legjobb az volna szerintük, ha egy siket tanár tanítaná őket, aki jól tudja az adott idegen nyelvet, bár egyelőre ilyen szakember még nincsen Magyarországon. Ezenkívül még többen is elmagyarázták a résztvevők közül, hogyan képzelik el a tanulást, hogy milyen módon tanítsa a tanár az idegen nyelvet. Itt főként

a vizuális gondolkodást említették – eszerint a nyelvtanulásnak lehetőleg képekkel, példákkal kellene zajlania, az igeidők magyarázata pedig idővonal segítségével kellene történjen. Vannak a könyvben példák arra vonatkozóan is, hogy egy idegen nyelvet idegen jelnyelvi közvetítéssel (például angolt amerikai jelnyelven) megtanulni sokkal könnyebben és hatékonyabban lehet, de ilyen lehetősége csak a szerencsésebb interjúalanyoknak volt, akik a magánéletükben külföldi siket ismerőseket, barátokat szereztek.

A könyv nemcsak a siketek idegennyelv-tanulásával kapcsolatos nehézségeket és ezek okait tárja fel, hanem célokat és feladatokat is megfogalmaz valamennyiünk számára. Az utószóban a szerző beszámol arról is, hogy 2009. november 9-én az Országgyűlés elfogadta a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló törvényt, mely a siketek oktatását is egészen új alapokra helyezi. Ezekre az alapokra építve jobban elérhetővé és könnyebbé kell váljon sok hallássérült számára a nyelvtanulás, mert mint az Európai Unió egyenjogú polgárának nagyon sok siketnek és nagyothallónak célja és igénye van arra, hogy idegen nyelvet tanuljon.

Kontráné Hegybíró Edit (2010). *Nyelvtanulás két kézzel. A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Eötvös Kiadó, Budapest. 182 oldal.

Csernyák Hajnalka

MTA Nyelvtudományi Intézet, Többszempuségi
Kutatóközpont – Siketek és Nagyothallók
Országos Szövetsége (SINOSZ)